Didáctica del lenguaje y la literatura

Retrospectivas y perspectivas

COMPILADORES:
Luis Alfonso Ramírez-Peña
Rubén Darío Vallejo-Molina
Mireya Cisneros-Estupiñán

AUTORES:
Luis Alfonso Ramírez-Peña
Elvira Narvaja de Arnoux
Giohanny Olave-Arias
Luz Elena Batanelo-García
Mireya Cisneros-Estupiñán
Diana Ilene Rojas-García
Harold Andrés Castañeda-Peña
Dora Inés Calderón
Adriana Yamile Suárez-Reina
Gustavo Bombini
Rubén Darío Vallejo-Molina
Jesús Alfonso Cárdenas-Páez

Ramírez Peña, Luis Alfonso, *et al*

Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas / Luis Alfonso Ramírez Peña y otros. -- Bogotá: Ediciones de la U, 1a.ed. 2018
p. ; 250 cm.
ISBN 978-958-762-937-8
e-ISBN 978-958-762-938-5
1. Educación 2. Didáctica del lenguaje 3. Enseñanza de la literatura 4. Metodología de la enseñanza I. Tít.
507 cd 24 ed.

Área: Educación
Primera edición: Bogotá, Colombia, diciembre de 2018
ISBN 978-958-762-937-8

© Luis Alfonso Ramírez-Peña
Elvira Narvaja de Arnoux
Giohanny Olave-Arias
Luz Elena Batanelo-García
Mireya Cisneros-Estupiñán
Diana Ilene Rojas-García
Harold Andrés Castañeda-Peña
Dora Inés Calderón
Adriana Yamile Suárez-Reina
Gustavo Bombini
Rubén Darío Vallejo-Molina
Jesús Alfonso Cárdenas-Paez

Coordinación editorial: Adriana Gutiérrez M.
Carátula: Ediciones de la U
Impresión: DGP Editores SAS
Calle 63 #70D-34, Pbx. (57+1) 7217756

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro y otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

BIODATAS

Luis Alfonso Ramírez-Peña

Profesor de la Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Bogotá. Doctor en Educación, Newport University. Candidato a doctor en Filosofía. Obras recientes: "Intertextos de la globalización en los textos de la educación", en Olave, G. y Narvaja, E. (Coordinadores) (2016). *Discurso y política en Colombia. Problemáticas actuales,* Medellín, La carreta política. "Discurso de la globalización y sus textos en la educación", en Pardo, N. G. (Compiladora). *La sociedad, la comunicación y sus discursos*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, y Universidad Nacional de Colombia. Actualmente investiga el discurso pedagógico en el grupo de investigación: Ciencia, Pedagogía y espiritualidad en la VUAD de la USTA. Investigador Emérito de Colciencias
luisalfonso5@yahoo.com

Elvira Narvaja de Arnoux

Profesora Emérita de la Universidad de Buenos Aires. Dirige la Maestría en Análisis del Discurso y la Carrera de Especialización en Procesos de Lectura y Escritura en la Facultad de Filosofía y Letras. Responsable de la sede argentina de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Investiga sobre Glotopolítica, Análisis del Discurso y Pedagogía de la Escritura. Volúmenes codirigidos recientemente: Políticas del lenguaje y enseñanza de lenguas (Biblos, 2015); Discurso y política en Sudamérica (Biblos, 2015); Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana (UNIPE, 2016); Discurso y Política en Colombia: problemáticas actuales (La Carrera Editores, 2016); Discursividades políticas: en torno de los peronismos (Cabiria, 2017); Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos (Cabiria, 2018); Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios (Biblos, en prensa).
elviraarnoux@gmail.com

Giohanny Olave-Arias

Profesor de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Profesor invitado en la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctor en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina); Magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Obras recientes: *Discurso y Política en Colombia: problemáticas actuales*, 2016. *Didáctica de la Lengua materna en Colombia: currículos y visiones docentes*, 2016. *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua*, 2016. *Cómo escribir la investigación académica,* 2015. *¿Por qué ser profesor de lengua en tiempos de crisis? Ethos previo y dimensión política en el ingreso a la carrera docente,* 2018. *Una perspectiva erística para el estudio de disputas verbales públicas,* 2018. *La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana,* 2018.
olavearias@gmail.com

Luz Elena Batanelo-García

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima e investigadora del Grupo LINGUA. Licenciada en Español e Inglés de la Universidad del Tolima, Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo y Doctora en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-Universidad del Tolima. Obras recientes: *El discurso literario como acto comunicativo polifónico. Eventos, enunciación y sentidos discursivos en dos cuentos de Jorge Luís Borges* (2012), Sic Editorial, Bucaramanga. *Estrategias pedagógicas y didácticas para la clase de Lengua Castellana* (2012), Universidad del Tolima, Ibagué. *Ontología crítica del presente a partir de los enunciados de la calidad de la educación superior Colombia 1991-2014* (2017) Universidad del Tolima, Ibagué. Investiga sobre Pedagogía y didáctica del lenguaje y Estudios del discurso.
lebatane@ut.edu.co

Mireya Cisneros-Estupiñán

Profesora Titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Cauca-RUDECOLOMBIA. Magister en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Obras recientes en coautoría: *Lenguaje y Bilingüismo en la infancia: Perspectiva Psicolingüística,* 2017. *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna,* 2016. *Cómo escribir la investigación académica,* 2015. *Perspectivas y prospectiva en los estudios sobre Lectura y Escritura,* 2014. *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la Universidad,* 2014. *Alfabetización académica y lectura inferencial,* 2013. Investiga sobre las relaciones entre Lenguaje y Educación, Lenguaje y sociedad, y Lenguaje y comunicación. Investigadora Senior de Colciencias.
mireyace@gmail.com

Diana Ilene Rojas-García

Profesora catedrática de la Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciada en español y literatura, Magíster en Lingüística, Doctora en Educación. Obras recientes: "Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior". En: *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana. v.19 fasc.2, p. 185-204, 2016. "Género en Lingüística Sistémico Funcional y en Sociorretórica: Apuntes para una didáctica de la lectura y la escritura en la universidad". En: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, UPTC v.28 fasc. p.93 - 114, 2016. "Enseñar a leer y escribir en las disciplinas. Estado de la cuestión en las universidades colombianas". En: *Folios*, Universidad Pedagógica Nacional, v.45 fasc.1 p.29 - 49, 2017. Investiga sobre: Alfabetización Académica, Didáctica de la lectura y la escritura, Lingüística Sistémico Funcional.
zellene7@gmail.com

Harold Andrés Castañeda-Peña

Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en Educación (Goldsmiths University of London). Obras recientes: A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. PROFILE Issues in Teachers' Professional Development, 19(1), 139-153, 2017. Investiga sobre: Género, identidad y videojuegos en la enseñanza-aprendizaje del inglés.
hacastanedap@unidistrital.edu.co

Dora Inés Calderón

Profesora Titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación con Énfasis en Lenguaje, Magíster en Lingüística Española, Licenciada en Español. Obras recientes: *Elementos para una didáctica del lenguaje y las matemáticas para niños sordos de niveles iniciales,* 2015, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. "Instrumentos para validar Ambientes Didácticos de Aprendizaje (ADA) para la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad: una herramienta en la didáctica del lenguaje". En Revista *Signo y Pensamiento*. Universidad Javeriana (en prensa). Investiga sobre Argumentación en lenguaje y matemáticas, y Didáctica del lenguaje y las matemáticas.
doracald@yahoo.es

Adriana Yamile Suárez-Reina

Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana y de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo, Licenciada en Lingüística y Literatura, con énfasis en investigación Lingüística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obras recientes: *Experiencias de investigación en pedagogía de la lengua y la literatura*. Editora de las *Memorias del X Coloquio de investigación en Lengua y Literatura,* Serie Diálogos. Editorial UD, 2018. Investiga sobre actividades discursivas de la lengua.
aysuarezr@gmail.com

Gustavo Bombini

Profesor titular de la Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de San Martín (Argentina). Doctor en Letras, Profesor y Licenciado en Letras de la Universidad de Buenos Aires. Obras recientes: *Miscelánea*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2018. *La literatura entre la enseñanza y la mediación*, Bogotá, Panamericana, 2017. Coordina el Postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Es Director de *Lulú Coquette*, Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Investiga sobre lectura, escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y propuestas para la enseñanza de la literatura para el nivel de enseñanza media (Polimodal).
gbombini@gmail.com

Rubén Darío Vallejo-Molina

Profesor de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Doctor en Educación con especialidad en mediación pedagógica, Universidad de la Salle, Costa Rica. Magíster en Evaluación de la Educación y Especialista en docencia universitaria de la Universidad Santo Tomás. Licenciado en ciencias de la educación con especialidad en Lingüística y Literatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obras recientes: Vuelve y Juega. Un asunto normativo en la calidad de las licenciaturas en Colombia. En: *Revista INSIGHTS*, 2016. ¿Influyó el estudio de la fundación Compartir "tras la excelencia docente" en la normativa actual para licenciaturas en Colombia? En: *Revista Científica* de Unincca. 2016. El avatar: un modo de ser cibernético cualitativamente estacionario, en: *Folios*, (48), 2018. Investiga sobre: Educación, pedagogía y didáctica.
rubenvallejo@usantotomas.edu.co

Jesús Alfonso Cárdenas-Páez

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador del énfasis en Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación. Doctor en Literatura, Magister en Literatura Hispanoamericana, Magíster en Lingüística y Español, Licenciado en

Español-Francés. Obras recientes: *Didáctica de la literatura*, Bogotá, Editorial Ibáñez, 2018. *Elementos para una pedagogía del lenguaje*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2017. *Apuntaciones sobre lenguaje y pedagogía*, Ibagué, Universidad del Tolima, 2017. *Semiología en el aula*, Bogotá, Fundación Universitaria del Área Andina, 2017. *Pedagogía de la literatura*, Bogotá, Editorial Ibáñez, 2016. "Sujeto, ética y formación". En: *Folios*, No. 45, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. Investiga sobre: Teoría del lenguaje y la literatura, pedagogía del lenguaje y la literatura, semiótica y estudios discursivos.
alcardepa@gmail.com

Contenido

Presentación 13

Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación, *Luis Alfonso Ramírez-Peña* 19

La tradición retórica en la enseñanza de la escritura *Elvira Narvaja de Arnoux* 49

La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer, *Giohanny Olave-Arias* 75

Por una pedagogía de "la inquietud de sí mismo" desde el lenguaje (Formación de resistencia a la constitución de sujetos econoglobales a partir de enunciados de "calidad" y "excelencia" de la educación), *Luz Elena Batanelo-García* ... 103

La formación didáctica de profesores de Español en Colombia *Mireya Cisneros-Estupiñán, Giohanny Olave-Arias, Diana Ilene Rojas-García* 139

Elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad, *Harold Andrés Castañeda-Peña, Dora Inés Calderón, Adriana Yamile Suárez-Reina*..... 161

Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina, *Gustavo Bombini*..... 183

Aproximación a la didáctica de la literatura en Colombia *Ruben Darío Vallejo-Molina* 203

De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica *Jesús Alfonso Cárdenas-Páez* 235

Presentación

Este libro, que hemos titulado ***Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*,** es el resultado académico investigativo de un colectivo de autores colombo-argentinos de distintas universidades nacionales e internacionales. Ellos desde su amplia experiencia y arduo estudio en la formación de docentes han contemplado el pasado y el presente de una disciplina emergente como la didáctica; campo que ha enfrentado el surgimiento, evolución y desarrollo en coexistencia con la educación, la pedagogía, el currículo y la evaluación a través de la historia enmarcada en los fines y políticas educativas. Estas demandan una mirada tanto retrospectiva como en perspectiva crítica, para una mejor comprensión de las tendencias de la didáctica del lenguaje y la literatura.

La didáctica del lenguaje y la literatura se presenta como un campo de debate y de reflexión que engloba problemas complejos que deben ser abordados desde los discursos literarios y educativos. Podría decirse que la didáctica debe concebirse como un discurso que ofrece estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también en la construcción de conocimientos como una de los énfasis en las pedagogías contemporáneas.

El estudio y análisis sobre didáctica del lenguaje y la literatura ha cobrado fuerza en las últimas décadas por investigadores y docentes de distintas nacionalidades e instituciones. Alrededor de este tema se han organizado congresos, foros, simposios, seminarios; se han publicado libros, artículos, ensayos y se han presentado monografías, trabajos de grado y tesis doctorales; se han conformado grupos y proyectos de investigación y aún sigue siendo inagotable la búsqueda de respuestas pedagógicas ante los desarrollos actuales de las nuevas

culturas y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación. ***Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*** está estructurado por una organización temática que nos ofrece una mirada retrospectiva en la que, como su nombre lo indica, nos permite recorrer desde los orígenes y evolución de la didáctica general y específica del lenguaje y la literatura y en segundo lugar nos ofrece una mirada en perspectiva del desarrollo; tendencia de la didáctica específica del lenguaje y la literatura centrada en el discurso. Hemos organizado el libro en tres secciones: los dedicados al tema de la enseñanza en general del lenguaje y los que abordan el tema de la literatura; a su vez, cada uno de estos grupos se subdividen en los históricos y los que proponen enfoques. En la última parte aparece un capítulo de reflexión teórica general del lenguaje y de la educación.

La profesora Elvira Narvaja de Arnoux de la Universidad de Buenos Aires, en *La tradición retórica en la enseñanza de la escritura,* evidencia las diferentes concepciones que ha tenido la escritura y su enseñanza desde una tradición retórica y su instrumentalización lingüística hasta retóricas modernas y actuales, implementadas como modelos y antimodelos en la interacción entre la escritura y su enseñanza. El trabajo adopta una perspectiva glotopolítica sobre la retórica –entendida esta como el espacio de elaboración de textos normativos destinados a la regulación de la discursividad-. Se abordan las retóricas como instrumentos lingüísticos y se atiende a un aspecto que interviene en el control de la producción escrita: la apelación a modelos, no solo como objetos de imitación sino también como fragmentos legitimados por el comentario de textos. Finalmente, se considera tanto la dimensión proscriptiva de algunos manuales como la prescriptiva, a cuyo servicio están las reglas.

Algunas propuestas de enseñanza han asumido el lenguaje como sistema o lengua, y la lectura y escritura del texto como si fuera un producto estático para reducir la lectura al resumen. Este enfoque se transforma totalmente en *Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. Enseñar a hacer cosas con palabras,* de Luis Alfonso Ramírez de la Universidad Santo Tomás. Su propuesta de pedagogía y didáctica del lenguaje desde la perspectiva del acto realizado cuando se produce un texto, implica también que todo proceso

de escritura es simultáneamente un acto de interpretación. Situación que se presenta en la producción de cualquier género discursivo, entre ellos, la literatura, como parte de un acto de comunicación. Se propone aquí, entonces, cómo debe proceder el profesor en la enseñanza de la construcción de textos, a su enunciación, y luego a constituirlos como discursos en las situaciones de comunicación y del acto que se realiza. Sobre esas tres etapas se propone la lectura comprensiva, la lectura analítica y la lectura crítica. Igualmente nos presenta una visión de la enseñanza y el aprendizaje de hacer cosas con palabras desde una perspectiva pedagógica y finaliza con la interpretación de los mundos propios y la lectura de los textos para llegar a la escritura y producción de mensajes y su enseñanza.

En esta dinámica, el profesor de la Universidad Industrial de Santander, Giohanny Olave, hace un interesante aporte a la reflexión sobre el vínculo entre lenguaje y política, con el capítulo *La argumentación a enseñar..." en la política curricular colombiana: convivir sin convencer*, texto que nos permite abordar la argumentación en los lineamientos curriculares de lengua castellana; los estándares básicos de lengua castellana y los indicadores de logro desde una mirada crítica en el que se analiza su estructura, intención así como los desfases conceptuales en la propuesta de educación colombiana para la política curricular. El objetivo de este texto es examinar la argumentación a enseñar en el currículo prescripto vigente en Colombia. El capítulo se deriva de una investigación mayor, de tipo interpretativo y correlacional, orientada desde una perspectiva interdisciplinar del análisis del discurso. A partir del examen interpretativo de la política curricular de lengua castellana, sostiene que la política curricular instauró una visión 'textualizante' y consensualista sobre la argumentación, inspirada en una lectura taxonomicista de la lingüística textual y normativa del intercambio comunicativo. Bajo estas lecturas, resulta difícil enseñar a valorar el conflicto y el disenso como instancias necesarias en el sistema democrático.

El lenguaje y su relación con la pedagogía y el discurso de las políticas de calidad y excelencia de la educación lo aborda Luz Elena Batanelo, de la Universidad del Tolima, en *Por una pedagogía de "la inquietud de sí mismo" desde el lenguaje*. La investigadora nos acerca a la didáctica para aprender a hacer discurso desde el discurso y

entenderlo como texto. Para ello, nos presenta un estudio arqueológico y genealógico desde la calidad y la excelencia de la educación y de cómo esta se configura en un proceso discursivo, generando una propuesta de pedagogía de la inquietud de sí mismo y una didáctica desde la acción y comunicación del discurso.

Igualmente, un capítulo colectivo titulado *La formación didáctica de profesores de Español en Colombia*, de los profesores e investigadores Mireya Cisneros Estupiñán, profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira; Giohanny Olave Arias de la UIS, e Ilene Rojas García, de la Universidad Tecnológica de Pereira, ofrece un diálogo interdisciplinar para avanzar en la profesionalización de licenciados en las aulas de clase. El capítulo realiza una exploración en los currículos actuales para la didáctica del español, dentro de los programas académicos que forman a los futuros docentes en Colombia. La investigación busca ubicar contextualmente una muestra de los planes de estudio, para reflexionar en torno a las dificultades que existen en la vinculación de la lingüística teórica con la lingüística escolar, y observar de manera descriptiva y crítica la formación de profesores en el área mencionada.

En el capítulo siguiente *Elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*, los profesores e investigadores Harold Castañeda Peña, Dora Calderón y Yamile Suárez presentan los elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad, en el contexto de un Seminario de Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación – "Didáctica de la narrativa para la formación de profesores que acogen la diversidad". El proceso se realiza como desarrollo de la investigación de la Comunidad CALE (Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación), como parte de la constelación de comunidades de práctica del Proyecto y de AIDETC (Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia).

La literatura también tiene lugar y es por ello que Gustavo Bombini de la Universidad de Buenos Aires nos presenta una *Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina.* Allí

aborda los años 80 haciendo referencia a la producción de colegas que han atendido esta problemática y su impacto en la enseñanza de la literatura en el aula. Igualmente, trata la incidencia de las políticas educativas en los años 90 y finaliza con la primera década del siglo XXI y la cuestión del canon en la construcción de una problemática en el estudio de la didáctica de la literatura.

En consonancia con esta mirada de las últimas décadas de la didáctica de la literatura el profesor e investigador Rubén Darío Vallejo Molina de la Universidad Santo Tomás nos ofrece, igualmente, *Una aproximación a la didáctica de la Literatura en Colombia*, resultado de la investigación constante en el tema de la didáctica, para lo cual aborda y analiza algunos estudios de teóricos colombianos que se han ocupado de la didáctica.

En el capítulo final, el profesor Alfonso Cárdenas de la Universidad Pedagógica Nacional, en el texto "*De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica*" presenta reflexiones en torno a la relación del lenguaje con la educación, enfatiza la importancia del giro lingüístico en el siglo XX, desarrolla la relación discurso, acción y mediación, y aborda el antidiscurso y el papel de la educación en la práctica y el discurso pedagógico e ideológico.

Todos los capítulos ofrecen elementos de discusión que esperamos sirvan de pautas para quienes están interesados en investigar y participar en el interés común de muchos profesores de lenguaje: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Este es el interés de la Red de Investigadores de la Pedagogía y la didáctica con la participación de investigadores de universidades en Colombia y en el exterior.

Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación

Enseñar a hacer cosas con palabras[1]

Luis Alfonso Ramírez-Peña
Universidad Santo Tomás

1. El estado de la enseñanza del lenguaje: Enseñar el monolingüismo

Este proyecto de repensar la enseñanza del lenguaje nace de la observación de los resultados de las pruebas de Estado, principalmente, por la asombrosa incapacidad de interpretación o lectura, y de producción comunicativa en nuestros países latinoamericanos. Los gobiernos han advertido esta limitación en la educación, pero sus soluciones no van más allá de cambios formales con diagnósticos que ni siquiera desbordan los requerimientos del ideal productivo y técnico de la educación exigido por las orientaciones de los organismos económicos internacionales como la OCDE (Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica). Esta improvisación ha justificado la vieja creencia de que la enseñanza del lenguaje no debe examinar el proceso implicado en la comunicación, sino reducirse parcialmente a la lecto-escritura: lecturas de repetición en resúmenes y en escrituras de redacción de ideas y normas impuestas o copiadas. Además, una escritura aislada de los procesos sociales que ella implica y, lo más grave, de otras modalidades de comunicación oral, digital y audiovisual, que la complementan, la sustituyen o la refuerzan. Es

[1] Este capítulo es el resultado de la investigación que se ha venido realizando en un proyecto acerca de la enseñanza del lenguaje en el área de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás.

una pedagogía de un lenguaje reducido a una cultura letrada, y sin considerar otras culturas cuyas dinámicas y memorias se apoyan en múltiples redes significativas con lenguajes de diversa naturaleza.

Tantas y buenas intenciones y propuestas de investigadores, quienes conscientes de las dificultades reiteradas para la comprensión de lo expresado o planteado por los demás, que dicen en sus conversaciones, intervenciones orales o escritas hasta en el medio digital, no consiguen superar el problema plenamente de la incomunicación que se vive porque el lenguaje, aunque es el medio que todos los seres humanos poseen para el logro de éxitos comunicativos, siempre se siente como obstáculo para la expresión plena. Y aunque es una dificultad sentida por las personas y reconocidas por la educación, las instituciones no enfrentan el problema con soluciones de fondo porque no advierten ni los fundamentos o razones de esta condición de incomunicación, ni sus efectos en la cultura, en el desarrollo económico y social.

La falta de interés para enfrentar esta situación de incomunicación y de dominio del lenguaje, han sido causados, entre otros, por el impresionante sometimiento irreflexivo a las nuevas tecnologías de la comunicación, al lenguaje digital, lo cual ha influido también en un cierto menosprecio de la importancia del lenguaje escrito y oral. Ni siquiera la comunidad académica de las ciencias sociales y la filosofía advierten la complejidad de lo que significa el uso del lenguaje. Se encuentran todavía filósofos, antropólogos, sociólogos, pedagogos, e investigadores sociales que creen en eso que los lingüistas estructuralistas, decían que era la lengua, un repertorio material o de significantes verbales y unas reglas sintácticas para combinar “bien”, palabras o frases. Estos pensadores no han advertido que los avances y cambios de sus propios campos de conocimiento han sido desarrollos en nuevos modos de significar o de entender el mundo desde el lenguaje y con el lenguaje, en diversas prácticas discursivas. Desconocen que una gran parte de las acciones diarias en la vida personal, pública y académica, son acciones comunicativas y con las ventajas de la posesión del lenguaje.

Esa misma actitud de desconocimiento del ser del lenguaje en su totalidad y, especialmente en su uso, se encuentra en las propuestas

de los investigadores y autores más reconocidos y recomendados en el mundo escolar. Algunos ejemplos lo demuestran:

Enseñanza para la comprensión

Esta propuesta fue el resultado de una investigación adelantada por David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone, Martha Stone y Tina Blaythe, en la Universidad de Harvard. La propuesta es más bien la utilización de la comprensión como herramienta pedagógica. Por ello, inician planteándose las siguientes aspectos que deben realizar los docentes: "qué vale la pena comprender, organizando el currículo alrededor de *tópicos generativos* que son centrales para una materia, accesibles e interesantes para los alumnos y vinculados con las pasiones del docente" (Stone, 1999, pp. 24). Este enfoque "Clarifica lo que comprenderán los alumnos al formular *metas de comprensión* explícitas que están centradas en ideas y en preguntas fundamentales de la disciplina, y hacen públicas estas metas para los alumnos, los padres y otros miembros de la comunidad escolar." (Stone, 1999, p. 24). Además, "favorece la comprensión de los alumnos de tales metas al comprometer a los estudiantes en *desempeños de comprensión* que les exigen sintetizar lo que saben" (Stone, 1999, p. 25). También "mide la comprensión de los alumnos realizando una *evaluación diagnóstica continua* de sus desempeños" (Stone, 1999, p. 25). El enfoque asume la evaluación frecuente como instrumento bastante útil para el éxito del proceso educativo.

Los autores suponen que: "La enseñanza para la comprensión –la idea de que lo que aprenden los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser utilizado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas, como base para un aprendizaje constante y amplio, siempre lleno de posibilidades" (Perrone, 1999, p. 35). Estos autores aspiran con esa formación lograr unos estudiantes "pensadores críticos, gente que plantea y resuelve problemas y que es capaz de sortear la complejidad, ir más allá de la rutina y vivir productivamente en este mundo en rápido cambio, en lo que a menudo se llama la 'economía global')". (Perrone, 1999, p. 36). Para el cumplimiento de estos objetivos señalan la necesidad de "una indagación más completa de un número más pequeño de ideas, conceptos y temas que se estudian a profundidad, a los cuales se vuelve en los diferentes

grados y se conectan tanto con ideas que atraviesan diversos campos de indagación como con la vida personal de los alumnos". (Perrone, 1999, p. 52). Aclarando que "comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que vayan más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria." (Perkins, 1999, p. 73).

Este primer ejemplo de enseñanza del lenguaje en su comprensión y utilizado como medio didáctico de cualquier disciplina, reduce la lectura a unos textos específicamente académicos y conceptuales de carácter monológico, y sin ningún contenido ideológico y, aparentemente, sin perspectivas subjetivas del autor.

La enseñanza por ciclos en D.C. Bogotá

Este es un ejemplo de una política pública del Distrito Capital de Bogotá, para corresponder con la adopción de un nuevo enfoque curricular por ciclos y como resultado del reconocimiento de los planteamientos del Pensamiento Complejo de Edgar Morín. Para el área del lenguaje produjo un documento con la conceptualización y los lineamientos específicos para el lenguaje. En este apartado se presentan algunos pasajes del documento elaborado por la Secretaría de Educación de Bogotá, para servir de guías a los docentes de lenguaje.

Una primera afirmación importante en la cual se establecería la base conceptual del enfoque del lenguaje, ya produce dificultades para entenderlo: "estas situaciones de participación implican el dominio de formas del lenguaje oral, tipos de discurso (argumentativo, narrativo, expositivo, descriptivo, informativo) y recursos comunicativos específicos" (SED, 2007, p.25). Son especificaciones clasificatorias que ni son exclusivas para el lenguaje oral, y se mezclan niveles y criterios de clasificación. Obviamente, de este pasaje no quedan sino interrogantes: ¿Los tipos de discurso, mencionados aquí, son exclusivos para el lenguaje oral? ¿ Si lo informativo está en el mismo nivel de lo narrativo y lo descriptivo, significa que estas estructuraciones del discurso no son informativos? Pero más adelante explicando ya no el lenguaje oral sino el escrito, y sin aclarar el sentido que se le da al concepto de "voz", la asume como entendida: "esa voz se irá com-

plejizando a medida que se vayan construyendo los sentidos, funciones y escritura en los diversos modos del discurso: la argumentación, la narración, la explicación, la descripción." (SED, 2007, p.25). Ahora aparece nuevamente y con el nombre de modos del discurso, antes se había dicho que eran tipos del discurso, la argumentación, la narración y la descripción, pero le agrega la explicación que antes, no estaba incluida.

Este es un ejemplo de esas conceptualizaciones que por falta de claridad acerca del ser del lenguaje en su integración y condición fundantes de los procesos culturales sociales y de las individualidades de las personas, no muestran coherencia entre las categorías, y entre estas y los procesos implicados. Con respecto al proceso de recepción, ¿Cómo se entiende el leer? "leer implica la construcción de un criterio frente a la información que circula en los medios masivos de información, un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha información, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información" (SED, 2007, p.26). ¿Se están refiriendo a la lectura ideal? No se trata de la lectura que se practica con mucha frecuencia, están respondiendo a la supuesta realidad de la lectura que los autores sueñan con la formación de criterios propios. A esta necesidad de criterios propios, se agrega que con la lectura se pone "en relación lo que un texto dice, con información de otros textos" (SED, 2007, p.26). ¿Esta inclusión no sería una parte de la lectura y no una consecuencia? Luego se remata el apartado afirmando que "un buen lector es quien permite seleccionar y filtrar un criterio que le permite seleccionar información para estar en condiciones de construir un punto de vista propio." (SED, 2007, p.26). Ahora se reduce la lectura a la sola "información", sin tener en cuenta las subjetividades, ni las ideologías de los textos, lo cual resulta contradictorio con el criterio del subjetivismo al afirmar que se forman criterios propios. Pero, contradictoriamente, se retoma el tema de la lectura pero especificando que son tres tipos de lecturas: "el literal, el inferencial y el crítico intertextual, para lograr interpretaciones en profundidad de los textos" (SED, 2007, p.35). Es un comentario que introduce unos niveles de lectura y el concepto de la intertextualidad pero que solamente aparecería en el nivel crítico, como si el cruce de voces u otros textos no hiciera parte de las inferencias, y en mu-

chos casos también de la lectura literal. Además, por qué no incluir el propósito del autor del texto en la lectura.

Las mismas confusiones y contradicciones se presentan cuando explican la escritura:

"escribir implica sobre todo organizar las ideas propias a través del código lingüístico" (SED, 2007, p.26). ¿Será posible organizar ideas propias, es decir, originales sin entrar en contradicción con la codificación, que por naturaleza es reductora? Pero se insiste en la misma contradicción cuando más adelante se afirma que utilizar esos códigos: "significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto que como tal obedece a unas reglas sociales de circulación: se escribe para alguien, con un propósito, en una situación particular de atención de la cual se selecciona un tipo de texto pertinente" (SED, 2007, p.27). Y ¿qué significa ideas genuinas? ¿son posibles en la utilización de los códigos y destinadas a la circulación?

En otra parte del documento se reafirma esta contradicción entre el reduccionismo que utilizó el funcionalismo estructuralista, al asegurar que para que los estudiantes participen en las prácticas de lectura y escritura se requiere dominio de "los códigos convencionales de estas actividades", además, "la comprensión, interpretación, análisis crítico y producción de los tipos de discurso". ¿Quiere decir que los códigos de este instructivo no son utilizados en la comprensión, la interpretación y el análisis crítico? ¿Al fin qué, los códigos son, o no, utilizados en la lectura? La respuesta es afirmativa cuando más adelante se aclara que "en esta propuesta curricular se considera que el dominio del código escrito no es un fin de la enseñanza sino una condición de la expresión y la comunicación de los sujetos." (SED, 2007, p.29). Bastante contradictorio pensar en que a partir del sometimiento y reducción del lenguaje a los "códigos" pueda hablarse de "análisis crítico", una mezcla entre la herencia del estructuralismo y una aspiración a crítico del discurso. Difícil no entrar en la situación de la cual se previene ante la reducción del lenguaje a códigos; "la exploración del código supone un trabajo intencional y sistemático, pero esto no significa optar por una serie de rutinas que produzcan aburrimiento y conduzcan a la pérdida del sentido de expresión". (SED, 2007, p.30). Sorprende el uso de "código" todavía para expli-

car el lenguaje y los textos en contextos de producción y lecturas de textos que no tienen cabida coherente con el nuevo enfoque teórico.

Sorprende, además, que en la organización de los ciclos no se haya considerado la conceptualización sobre la lectura y la escritura. En el primer ciclo, se incluye "la exploración y reconocimiento del sistema escrito, la construcción de la convencionalidad, pero en el marco de necesidades e intereses de expresión" (SED, 2007, p.32). Bastante ambiguo, este primer ciclo con la extensión del concepto convencionalidad, pues, al parecer, se refieren al alfabeto. Sin embargo, las palabras, la ortografía, muchas de las reglas gramaticales, no son válidas solamente para la escritura sino también para el lenguaje oral. ¿Cuál es el límite de lo incluido en ese ciclo? En relación con el segundo ciclo "formalización, aprendizaje de aspectos lingüísticos particulares de los tipos de textos" (SED, 2007, p.32), ¿Qué se entiende por lo lingüístico y no lingüístico, por ejemplo, de la argumentación o de la narración? La misma duda que surgiría para el tercer ciclo: "aprendizaje de aspectos lingüísticos de mayor complejidad, asociados a los tipos de textos que también avanzarán en complejidad." (SED, 2007, p.32). En estas recomendaciones se abandona el "código", pero se sigue manteniendo la idea de que el procedimiento de enseñanza es de simplicidad a complejidad, manteniendo que "formarse como lector, además de desarrollar un gusto hacia los libros, tiene que ver con reconocer esa diversidad de funciones y de condiciones formales, comunicativas, e incluso ideológicas, que regulan la circulación y producción de los diferentes tipos de textos" (SED, 2007, p.33). Al parecer, más bien en una lectura adecuada, no importa tanto que el lector reconozca las diferencias entre los textos, sino que de su lectura específica entienda, en profundidad, diversos sentidos.

En síntesis, se nota la necesidad de superar y mejorar los enfoques didácticos vigentes para la época en la ciudad pero cuando se dan las definiciones y los enfoques todavía se advierte una gran confusión entre niveles del lenguaje, entre los enfoques teóricos, y entre las técnicas orales, escritas, y digitales, lo cual se ha de convertir en un obstáculo para un exitoso proceso didáctico.

“Leer y escribir en red”

Indudablemente que el investigador y autor, entre los que circulan y se venden con mucha frecuencia, más actualizado y ubicado en los cambios radicales de la cultura contemporánea ha sido Daniel Cassany, quien precisamente aclara la naturaleza de los cambios culturales: “Aclaremos que estas diferencias no describen sólo nuevas maneras de leer y escribir, sino también modos distintos de acceder, usar, construir y concebir el conocimiento, que pueden constituir un cambio de paradigma cultural.” (Cassany, D., 2012, p.26). Y naturalmente se ubica en el instrumento que está desplazando al libro: “El ordenador sólo ofrece las potencialidades (*affordances* en inglés) para acceder a más datos y comunicaciones más sofisticadas” Cassany, 2012, p.41. Sin dejar de recordarnos sus ventajas “económicas” y de comodidad de uso al compararlo con el uso del libro. Incluso, considera que en su época es una herramienta que se puede convertir “en instrumentos básicos para nuestra vida” (Cassany, 2012, p.42). Pero el tiempo pasa tan rápidamente en la tecnología que ahora el teléfono celular es el nuevo medio que está todo el tiempo en el bolsillo de las personas.

Cassany le asigna todas las ventajas y propiedades del nuevo lenguaje con una identidad propia y diferente al lenguaje verbal. Pero precisamente en el ejemplo resulta algo contradictoria: “recordemos la famosa novela *Rayuela* de Cortázar o la serie adolescente *Elige tu aventura*, en la que el lector elige entre varios caminos narrativos; además, pese a que el impreso indique una dirección de lectura, los lectores experimentados suelen saltársela y avanzar o retroceder en el texto a su antojo” (Cassany, 2012, p.46). Paradójico que para asignarle una gran versatilidad al lenguaje digital se ejemplifique con un producto del lenguaje verbal, una obra literaria. Manifestación escrita, que por ser literatura provoca y posibilita diversas lecturas, pero con una propiedad del lenguaje verbal en uso, incluso en textos literarios. Muchos libros no necesariamente se leen linealmente, se lee lo que al lector le conviene y necesita. Y lo que un lector aprendió o conoció de un libro no es lo mismo que le interesó al otro lector. La lectura lineal del lenguaje verbal solo se realiza por los principiantes en la lectura, o por quienes recomiendan la comprensión de los textos sin adentrarse en el análisis y menos en la crítica.

La *Intertextualidad*, una de las importantes propiedades que tanto Cassany como otros autores se la atribuyen a estos lenguajes y que son utilizadas por los lectores: "Los textos se conectan entre sí con vínculos externos, como en un entramado de nudos en una especie de océano discursivo. Los lectores saltan de un escrito a otro y navegan en este universo de documentos, a la búsqueda del dato deseado" (Cassany, 2012, p.47). Se debería advertir que este es el mismo procedimiento que un buen lector sigue cuando está leyendo un libro: se establecen relaciones con otras lecturas, o se agregan nuevas, con la diferencia de la comodidad y rapidez con las cuales en el mismo equipo se pueden establecer esta intertextualizaciones. Otra de las ventajas es la *multimodalidad:* "El escrito digital integra varios *modos* o sistemas de representación de datos: fotografía, vídeo, habla, música, gráficos, íconos, avatares virtuales y recreaciones, etc." (Cassany, 2012, p.47). Indudablemente, son las diferencias propias de la técnica digital que ha venido a reemplazar a la técnica de la escritura, una de las modalidades que se suman a las demás integradas al lenguaje digital. Pero es necesario recordar que es una situación parecida a la época cuando apareció la escritura. La oralidad, la escritura y el lenguaje digital cumplen unas necesidades básicas humanas para interactuar comunicando, las diferencias dependen de las exigencias de los ambientes y circunstancias y propósitos específicos de las acciones comunicativas.

Otro ejemplo de las diferencias con el lenguaje escrito, según Cassany es el *Plurilingüismo y multiculturalidad*, porque en la red "hay más contacto con interlocutores extranjeros, lo cual incrementa el uso de segundas lenguas" (Cassany, 2012, p.48). Esta es una diferencia que surge del funcionamiento técnico del lenguaje digital que permite la interlocución directa en el aquí y ahora aunque los participantes se encuentren distantes. Cabe reconocer que al igual que en la oralidad y en la escritura se crearon subgéneros, en este nuevo lenguaje se han creado "nuevos géneros electrónicos". Pero, en relación con la propiedad de la "virtualidad" tiene sentido preguntarse si no es una propiedad también del lenguaje escrito. Y el carácter inacabado y la superficialidad del lenguaje digital atribuida por Cassany, ¿no es un modo de ser de las prácticas discursivas cotidianas orales?

Al respecto, cabe comentar la afirmación de Cassany de que aunque en internet se intercambia lenguaje, se tiene "el problema complejo de la desambiguación", porque una frase escrita "puede tener un significado claro" para su autor "[o sea, en mi cultura, historia, contexto]", y puede tenerlo de la misma manera para su interlocutor "[en su cultura, historia, contexto]" (Cassany, D., 2012, p.59. Sin embargo, Cassany se pregunta si los dos, locutor e interlocutor, entienden lo mismo. Su propia respuesta es negativa porque se necesita "mucha historia común para poder" entenderse "el uno al otro e internet no la tiene: no hay cultura compartida" (Cassany, D., 2012, p.59). Al respecto cabe recordar que la comunicación por internet ha creado espacios culturales especializados y el usuario se acomoda a la opción del grupo en el cual participa. La eficacia de esa comunicación se logra, precisamente, por tener capacidad de interlocución dentro del espacio de la cultura propia del internet y que se reitera, no va más allá del aquí y el ahora de la interacción comunicativa. (Cassany, D., 2012, p.59). Por lo anterior, no tiene sentido la distinción de Cassany entre comunicaciones sincrónicas y asincrónicas, cuando precisamente el lenguaje escrito sería "asincrónico", y el lenguaje oral sincrónico. El lenguaje digital y su carácter multimodal, es una cierta vuelta a la oralización de la comunicación.

Los tres ejemplos presentados de Perkins, de la Secretaría de Educación de Bogotá y de Daniel Cassany, sirven para mostrar lo distante que resultan los enfoques para la enseñanza del lenguaje, pero se nota la carencia de la integración de la perspectiva asumida en un enfoque globalizador del lenguaje y su uso en actos de comunicación que se acomodan a las tecnologías orales, o escritas, o digitales.

Algunas conclusiones parciales

Los anteriores pocos ejemplos muestran en general dificultades para proponer didácticas del lenguaje que en síntesis presentamos así:

1. Se identifica la parte por el todo, se cree que se está enseñando el lenguaje en sus diferentes posibilidades cuando solo se están proponiendo didácticas, o para la lectura de ciertos textos o en ciertos niveles, como es el caso de la enseñanza para la comprensión de Perkins.

2. Se identifica la enseñanza a algunos aspectos técnicos, o al medio utilizado en la comunicación, por ejemplo, Cassany en su trabajo del lenguaje en línea.
3. Algunos orientan la escritura y la lectura asumiendo que el lenguaje es denotativo y referencial, sin interesarles las perspectivas subjetivas, o las relaciones de poder y el ordenamiento social en el cual se involucra.
4. Enfoques que son suficientes para distinguir las particularidades de los géneros discursivos, especialmente, los textos literarios, de los académicos y los propios de la vida cotidiana.
5. Incapacidad de reconocer la singularidad del texto y del acto de comunicación tanto en lo que concierne a su producción como a la escucha o a la lectura.
6. Carencia en enfoques teóricos globales del lenguaje que muestren coherencia con el uso a través de los actos de comunicación.

El uso del lenguaje verbal ya no es reducible a su propia suficiencia, ni al significante, ni a su linealidad en el ordenamiento del espacio. Ya no podemos pensar en enseñar un lenguaje que no existe en la realidad de la comunicación del diario vivir, ni de los actos pedagógicos y, menos, cuando sentimos la necesidad de manifestar espontáneamente nuestros deseos. La escritura no puede ser reducida al acto de redactar, en un ejercicio técnico formal; ni la lectura, a resumir los textos escritos, sin que la iniciativa y la capacidad creativa del sujeto actúen, también, significando desde sus propias perspectivas.

La educación pudiera contribuir a que ese individuo, en formación, entienda su propio proceso en su condición de integrante y participante en las culturas y ordenamientos sociales; y a que se abra camino para superar las imposiciones significativas con el ocultamiento de los verdaderos sentidos e intenciones de quienes tienen los turnos en la emisión mediadora de los lenguajes y los discursos.

La intersección de comunicación y cultura, abre a los maestros del lenguaje la oportunidad de incidir en el mejoramiento de la educación y en la formación de sujetos del discurso, cambiando la visión del lenguaje y los modos de enseñarlo. El reto prioritario ya no es enseñar a escribir y leer “correctamente”, sino a aprender a no dejarse

combatir con los mensajes, ni a ser objetos de seducciones inocuas; a alertarse para descubrir las hegemonías que controlan las significaciones y los mensajes, y desconociendo cualquier indicio de diferencia. Nuestro reto es prepararnos para deconstruir y desarticular la red que nos atrapa con significaciones inconmensurables. Para ello, es preciso entender que los seres humanos nos encontramos atrapados en las redes de información que niegan la condición de sujetos, e impiden cualquier intento de ser. Urge reconocernos como partes vivientes de una cultura informatizada y mediatizada; advertir que los medios utilizados en las redes de información que nos atrapan, sobre todo, no se reducen a la escritura conceptual, sino, y en mayor frecuencia, a la imagen, especialmente audiovisual, y a los sistemas digitales. Se requiere reconocer que cada uno de los individuos, no es el comienzo de una comunicación sino posiblemente los terminales, que eventualmente, puede desarrollar condiciones de interlocutor o eslabón de otra cadena de discursos y textos; reconocer que las redes de información y los medios se muestran en imágenes, en percepciones para lograr la utilidad pero que esconden razones y motivaciones que solo comienzan a descubrirse cuando se razona en la búsqueda interpretativa de los mensajes y voces ocultas. Se hace imperativo reconocer que ya no vivimos en esos lenguajes de la unidireccionalidad y linealidad pregonada por los lingüistas; ni en la unanimidad de voces en los significantes mediadores.

Las anteriores, son razones suficientes para proponer explicaciones teóricas de los lenguajes no reducidas a detectar unidades significantes con técnicas descriptivas sino a descubrir medios y poderes de significación en su emergencia y presencia en los propios procesos de acción social comunicativa. A proponer una enseñanza del lenguaje basada en interpretación de los más ocultos sentidos de diversos medios significantes verbales y no verbales, y a producir actos de comunicación en los medios posibles, con alto sentido de responsabilidad por la verdad que se construye, por el reconocimiento y el respeto del otro, y por la originalidad y la autenticidad requerida en cada una de las situaciones.

2. Las culturas de aquí y ahora. El lenguaje ya no es sólo representación

El surgimiento de cada una de las personas en los grupos sociales significa el comienzo de una lucha permanente por abrirse camino en un maremágnum de complejas redes significativas a las que el sistema social tratará de someter; las familias, los grupos y los medios, y, especialmente, la institución escolar, intentan prepararlo para la integración a los modos de significar e interpretar sus prácticas culturales y sociales acostumbradas y, a integrarse a las redes sociales.

Las redes sociales son medios de distribuir, organizar y circular información y conocimiento, conformando una globalización universal con una compleja red de relaciones integrada por múltiples conexiones que se entrecruzan o se incluyen, a partir de las cuales afloran grupos y subgrupos culturales de alcances y límites nunca definibles. Esta condición ha permitido, en los tiempos contemporáneos, desarrollar tecnologías de la comunicación que permiten la interconexión y la circulación de información, o simplemente, de comunicación entre diferentes puntos de las redes de las cuales hacen parte los usuarios. La cultura digital o cibercultura es una nueva organización, distribución y constitución de los saberes con representaciones mediadas y condicionadas por los intereses ideológicos y políticos de los centros de poder en que se ha distribuido la geopolítica y economía del mundo. El sentido político y económico de los mensajes de las redes como Facebook, Twitter, etc., son interpretadas por los usuarios solamente en sus necesidades de ocio, y, en menor grado, de información. No se advierte su uso político y de seguridad que suelen hacer los servicios secretos del estado norteamericano, especialmente.

El funcionamiento poliglósico e hipertextual es una propiedad de la construcción del discurso en cualquiera de los lenguajes, oral, escrito o digital. Toda producción del discurso en el computador, o en la escritura, o en la expresión oral da un resultado discursivo significante y significativo, manteniendo disponibles relaciones con otras voces y textos implícitos, ideologías, saberes, creencias, puntos de vista, presupuestos o explícitos acerca del interlocutor; las citas, directas, indirectas; los cuadros y gráficos, las notas aclaratorias. No tiene sentido pensar en los discursos como si fueran una unanimidad de

sentido que espera ser entendido por un lector que cumpla los mismos requisitos de esa lectura. La producción de cualquier mensaje es un intento de darle forma a una unidad de sentido pero, articulando otros sentidos de otros discursos y dejando huellas disponibles para otras lecturas según los intereses y capacidades interpretativas de los lectores. La producción unificada del sentido se le escapa al autor de la escritura y la enunciación, cuyo resultado, es a la vez, una combinación de la presencia subjetiva del autor en los modos de referir y en la preconcepción establecida del productor

¿En esta era de las comunicaciones, los lenguajes siguen representando una cultura distante y neutral? Aunque se ha hablado del lenguaje neutral y objetivo de la ciencia moderna, los lenguajes en su realización discursiva nunca han sido planos ni neutrales en sus usos, siempre han incluido, de alguna manera, la presencia significativa en el significante de su origen, de sus referencias o temas, y de las condiciones en que se asumen a los potenciales interlocutores. Precisamente, la retórica griega fue posible cuando se reconoció que desde la consideración del interlocutor, y de la inclusión de citas o menciones de autoridades del saber, el locutor podía construir un discurso efectivo. Esta propiedad de la irreductibilidad al unanimismo del lenguaje fue desconocida por los teóricos y los lingüistas porque no les interesó el uso sino su idealidad sistemática. Esta propiedad polifónica fue explicada por Voloshinov en la perspectiva social para mostrar la relación dialógica establecida entre un locutor y su interlocutor, cuyas voces se entrecruzan en el enunciado: “La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados” (Voloshinov, 1992, p.132). Es un modo de reconocimiento del carácter complejo de los enunciados por las voces incluidas; complejidad que surge del dialogismo en el cual participa cada una de las producciones enunciativas.

Desde una perspectiva diferente, la condición plurisémica con cierto alcance, fue prevista también para el lenguaje verbal por Derridá (1989), al atribuirle a la palabra capacidad deconstructiva ante la potencialidad significativa disponible al usuario en múltiples relacio-

nes. Sin embargo, este complejo de entrecruzamientos de voces propio de los discursos, tal como ya fue comentado antes, fue atribuido por los especialistas solamente al lenguaje digital, atribuyéndole al lenguaje oral o escrito la propiedad lineal, como secuencia espacial en el caso del lenguaje escrito, y del tiempo en el lenguaje oral (Virno). Esta apreciación lineal del discurso fue resultado de su reducción a los significantes, sin ninguna inclusión de los significados o los sentidos. Pero cualquiera de los discursos en lenguaje oral, escrito o digital, conserva la propiedad multívoca y polisémicas, por preformar y orientar mensajes y sentidos con la potencialidad deconstructiva de las palabras, y la articulación de otros textos y discursos en la simultaneidad significante del discurso en construcción.

Al lenguaje verbal ha sido explicado la linealidad temporal o espacial del significante, porque a los lingüistas les interesó solamente lo positivo, no los juegos y los poderes de los sentidos de los que hacen parte los actores de los discursos. Precisamente cuando Landow (2008) opone lenguaje lineal, verbal, al lenguaje digital, los está reduciendo a la condición significante, y no está utilizando para su comparación y explicación, los sentidos profundos. Los sistemas de información digital tienen la misma propiedad de la virtualidad y la intertextualidad como propiedad del lenguaje verbal escrito u oral.

La tecnología de comunicación digital con su dispositivo binario de dígitos 0 y 1, resulta mucho más potente en cantidad, velocidad y multimodalidad de medios para el manejo de la información comparados con los sistemas tradicionales, la oralidad y la escritura. Ha sido un cambio que ha ido transformando el libro por el computador. Así como antes el habla cara a cara, que había presentado como su mayor desarrollo tecnológico, la retórica en la antigüedad y la radiodifusión en los tiempos contemporáneos, ahora la escritura, que se había erigido como paradigma en la modernidad, se transforma en lenguaje digital. Así, el computador, que reemplaza al libro, y la imagen, constituyen el principal medio de comunicación, de ocio, trabajo, y expresividad. Es una nueva realidad cultural y comunicativa que los educadores no pueden desconocer, porque de no hacerlo, es actuar en contravía en la preparación de los individuos que se abren camino en medio de otras condiciones y necesidades de existencia.

La concepción, el uso, y hasta la definición de lenguaje, ha cambiado notablemente, si se acoge la definición entregada por los diccionarios que habían reconocido el enfoque racionalista cuando hablaban de la facultad humana que se tiene para la comunicación, precisada luego cuando Chomsky, afirmaba que era el conjunto de principios universales que regían las oraciones de hablante oyentes ideales; para no hablar de la lengua del estructuralismo saussureano que la consideraba como el sistema de paradigmas de unidades menores a la palabra, los fonemas, morfemas, y lexemas. Estas definiciones de lenguaje tenían en común que las concebían como productos y modelos estáticos sin relaciones de afectación o afectadas por los usos, los usuarios y las situaciones de su aparición. Era el resultado de una época de una cultura y de una historia diferente, era el lenguaje de los ilustrados, el lenguaje de las normas y los cultos que cuidaban de que los lenguajes de etiquetas y las buenas maneras de círculos distinguidos de la sociedad, se distanciaban de los más humildes. A las niñas y niños y jóvenes les enseñaban las buenas maneras del lenguaje, ortografía, léxico y gramática correcta, pero no les enseñaban a usarlo para defenderse, para crear o para aportar al logro de sociedades justas y respetuosas de las diferencias personales y grupales.

Se vive ahora en una cultura que ha superado la escritura, que ha terminado con las normas y los fundamentos, y la unidad del sujeto; ya no somos distinguidos ni sobrevalorados por la corrección del lenguaje verbal. Hoy la comunicación lo domina todo en una tiranía mensajera de la imagen y de los vaivenes de los poderes y las dependencias del consumo y de las paradojas y contradicciones de los sujetos. Seres despojados de esperanzas del tiempo, porque viven el presente inmiscuidos en voces que les asedian y les construyen su propio sentido. Ahora el diario vivir está conformado por las más diversas acciones y modalidades de comunicación. Cada una de las personas hacemos parte de una red de relaciones comunicativas y de discursos que las atrapan en un laberinto de sentidos que escasamente advierte luces en la oscuridad cuando intenta reconocer la falsedad o el vacío en que se acomoda para dar el siguiente paso. Son comunicaciones intrincadas más allá de la apariencia de los significantes verbales que van y vienen en la dirección que las necesidades y los consumos lo requieran.

La lectura es un esfuerzo de entendimiento de aquello que nos rodea y nos interesa. No solo leemos lo que está escrito en los textos, también accedemos entendiendo a otras personas, la cultura significativa y los acontecimientos, y a nosotros mismos. Del modo de lectura que hagamos de todos estos textos, significaciones y mensajes dependen nuestros éxitos en la vida, nuestros buenos resultados en la educación y nuestros éxitos laborales. Los seres humanos vivimos interpretando los mundos sociales, culturales, e individuales para crear y escribir nuevos mundos. La persona que no entiende el mundo, o que no sabe cómo leer sus propias circunstancias, es víctima frecuente de la manipulación y el engaño, es improductiva, se subestima y son pocas las posibilidades que tiene para hacerse reconocer y aportar a los desarrollos sociales, incluso de sí mismo.

3. Enseñar y aprender a hacer cosas con las palabras

La complejidad de las relaciones significativas con que se integran y desintegran las culturas no justifica mantener la enseñanza del lenguaje en los límites de la lecto escritura. Ante esta realidad evidente nos preguntamos: ¿Qué hacer con los actuales procesos de enseñanza de la lecto escritura? ¿Cómo cambiar los medios y las perspectivas de enseñanza en los medios informáticos y los lenguajes para convertirnos en actores de las mediaciones? ¿Cómo contribuir a que nuestras comunidades académicas se conviertan en actores de la cibercultura en la que todos vivimos?

Para lograr algunas respuestas de pretendida solución, inicialmente, presentamos ciertos presupuestos de la comunicación y el lenguaje para clarificar direcciones metodológicas en la enseñanza del lenguaje:

La producción de discursos es, al mismo tiempo, acto de interpretación de discursos. Cuando se producen mensajes de cualquier orden, necesariamente se procede de interpretaciones de otras voces o textos del dominio del mismo sujeto, de las voces referentes y de las condiciones en que se encuentra el interlocutor.

La producción de cualquier texto escrito, oral o digital es el resultado de un acto de comunicación porque nadie habla o escribe por

la sola motivación de hacer un ejercicio, siempre se actúa usando el lenguaje para resolver una necesidad y un propósito, para lo cual se usa el lenguaje como medio de comunicación. Es decir, para regañar, o persuadir, o informar, o enamorar, se requiere estar comunicado con el interlocutor. Este acto, con la necesidad o propósito determinar la selección y combinación de otras expresiones en voces en los enunciados del discurso que se está produciendo. Son actos de enunciación que dependen de la perspectiva subjetiva creada por el locutor pero en función del interlocutor y de lo que se quiere decir. Por ello, la base de la polifonía en el texto, es el resultado de la conjunción de las voces del interlocutor, de los textos referidos, en la voz del locutor. El uso o interlocución del discurso es dialógico porque se produce enfrentando los intereses, los deseos y los saberes del dominio del locutor con los intereses, saberes, y deseos del interlocutor.

Así, el uso del lenguaje es un proceso de significación o de construcción de sentidos con el uso de significantes de cualquier orden. No es un producto estable de unidades o agregado de elementos que constituyen un mensaje o enunciado. Aunque un usuario percibe sonidos, colores, formas escritas y gráficas, etc., estos son, apenas, manifestaciones subjetivas del locutor de un proceso de relaciones con la cultura y la organización social. En ese sentido, la producción de un texto es simultáneamente actos de interpretación del virtual interlocutor, y los textos de unas terceras personas aludidas directa o indirectamente.

De las anteriores afirmaciones se concluye la imposibilidad de aceptar la unanimidad del lenguaje. Sus sentidos surgen en los usos propuestos en sus producciones o de la utilización hecha por los intérpretes. En cada una de las producciones discursivas se manifiestan unos sentidos pero se ocultan otros, que no siempre dejan de actuar sobre la interlocución. Pero los sentidos son también inestables para una misma persona, nadie lee lo mismo cuando repite la lectura de un libro.

Tampoco es cierto que solamente la comunicación se logre con enunciados verbales sin el uso de otros medios. Los mensajes y los actos de comunicación utilizan el lenguaje verbal pero los grados de reducción a este van desde los discursos más autónomos, el académico; los que combinan varios medios significantes, el cine, la internet, hasta

aquellos que los prescinden: la música, la arquitectura, o muchos de los comportamientos y acciones humanas. Tampoco es posible reducir la subjetividad y los ordenamientos del poder en los lenguajes a su capacidad representativa y duplicadora del mundo. El lenguaje en los actos de comunicación no son miradas a la sola potencialidad simbolizadora e indicadora de un supuesto mundo objetivo, también, es la inclusión de las acciones, principalmente a los lenguajes y las significaciones en la cotidianidad de los individuos que se dan en relaciones de saber, poder y subjetividades.

Con los anteriores presupuestos para asumir una concepción del lenguaje en los aspectos enseñables del lenguaje, una didáctica debe lograr capacidad de control y de manejo propio y adecuado a las necesidades y propósitos por parte de los actores de los actos de comunicación.

Si admitimos que los textos, discursos o mensajes con cualquier significante, integran su sentido por la conciliación de los intereses y deseos del productor con los presupuestos acerca del interlocutor, refiriéndose a mundos reales o virtuales; que las relaciones interlocutivas generadoras de los discursos se encuentran mediadas por relaciones de poder y en las que se manifiestan las discriminaciones de todo orden, el control ideológico y las hegemonías de autoridad; cabe preguntarse por los aspectos de la comunicación y del lenguaje que se pueden mejorar a través del proceso educativo y pedagógico:

- Enseñar y aprender a ser sujetos con la interpretación de los diversos textos que ofrece el mundo cotidiano. Interpretar significa profundizar los mensajes aparentes para no repetir sino para analizar y criticar con razones.

- Enseñar y aprender la enunciación para significar en función de la situación de comunicación que incluye los propósitos, en un ámbito y el dominio de los interlocutores. Hacer énfasis en la enseñanza de las modalizaciones y focalizaciones[2] en los discursos para mostrar perspectivas enunciativas.

[2] Para los conceptos de focalización y modalización, consultar Ramírez, L. (2007). Comunicación y discurso. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

- Enseñar y aprender las diferencias entre argumentación, narración y descripción. Contraponer la argumentación a las narrativas de la repetición e insistir en las condiciones subjetivas en que se constituyen los sujetos de los discursos.

- Enseñar y aprender las diferencias de los géneros discursivos por las necesidades, las formas de representación, y de significación metafórica, metonímica y sinecdocal: la literatura y el arte, la ciencia y la tecnología, la cotidianidad con las conversaciones, la publicidad, las canciones, los medios de comunicación masiva, etc.

Diferencias en las formas de representación conceptual, de imagen, e imagen poética. Además, diferencias en las representaciones literales, alegóricas, irónicas.

Enseñar y aprender a considerar los presupuestos e implícitos en la producción y recepción de los discursos.

Enseñar y aprender las diferentes técnicas en la organización de los significantes de los lenguajes, audiovisuales, digitales, orales, y escritos. Distinguir entre las acciones y los medios comunicativos utilizados en su ejecución, técnicas digitales, de escritura u orales, a partir de los criterios de la comunicación y de interacción propios de la situación.

Aunque en la enseñanza del lenguaje, lo más fácil sería entrar a cumplir con un programa oficial y con la concepción repetida y los estilos de enseñanza rutinarios del grupo de profesores, sin embargo, en los actuales desarrollos de la cultura, los profesores tienen que enfrentar grandes contrastes y contradicciones con la cultura y las condiciones sociales en que viven los estudiantes.

La presente perspectiva de enseñanza del lenguaje, con la caracterización de cultura mediatizada y digitalizada, exige trazar procesos pedagógicos que cubran las diferentes modalidades de comunicación pero no en una perspectiva descriptiva sino en la búsqueda de sujetos con éticas y actores e interlocutores de sentidos.

La enseñanza del lenguaje en este enfoque de apertura de lenguajes y sentidos exige una perspectiva pedagógica consecuente con la misma concepción del discurso y de las culturas como entramados simbólicos y significativos. Una pedagogía que como discurso logre deponer las relaciones de poder de los interlocutores profesor y alumnos, y, en actitud dialógica, logre hacer de los estudiantes sujetos de su propia formación, en el sentido que Giroux, ha pensado la Pedagogía de los límites:

> La pedagogía de los límites brinda a los alumnos una oportunidad de poner en juego las numerosas referencias que constituyen diferentes códigos culturales, experiencias y lenguajes. Esto significa educar a los alumnos no solo para que lean críticamente esos códigos, sino también para que conozcan los límites de estos, incluidos los que ellos utilizan para construir sus propias narraciones (Giroux, 2004, p.210).

Precisamente, la pedagogía de los límites es la posibilidad de romper con los límites impuestos por los códigos, por la lengua, y su reducción a la función representadora y duplicadora del mundo. Es una pedagogía que busca la construcción de subjetividades éticas, epistémicos y estéticas que conviertan a los individuos en agentes de sus propios actos de comunicación porque pueden responder por su actitud ante el desarrollo del conocimiento, su participación en la transformación social y la actitud de reconocimiento a la diferencia con el otro, y de su capacidad expresiva y estética.

La interpretación de los mundos propios y la lectura de los textos

Para proponer orientaciones en la enseñanza de la lectura se justifica partir de la afirmación de que, como toda producción o escritura de cualquier mensaje o texto, requiere actos previos de interpretación y de lectura, no es posible aprender a escribir los mejores documentos o piezas textuales sin una suficiente y adecuada capacidad interpretativa. Sin embargo, esto no supone que no se puedan enseñar la lectura y la escritura simultáneamente. Es lo más aconsejable pero siempre examinando la escritura como resultante de actos de interpretación.

La indefensión en que se encuentran las personas desde su nacimiento ante su condición de receptores de mensajes, muchos de los cuales convertidos en lecciones de la televisión, de la familia, de la escuela, sin advertir, ni permitírsele reaccionar; debe convertir la institución escolar, en el espacio para crear capacidad de reacción. Generación de individuos que puedan leer con holgura los diferentes lenguajes y los suficientes mensajes. No es suficiente, los programas de educación en producción escrita, oral, digital, que presuponen capacidades para la interpretación y la lectura crítica, cuando se conocen y enseñan como tecnologías especializadas. La lectura, en una perspectiva hermenéutica crítica es indispensable para hacer el mejor uso de la televisión, del computador, de la lectura de textos, o de escuchar al otro.

La lectura de los acontecimientos inmediatos y de los mundos y sentidos constituidos en los diferentes significantes con referentes según las necesidades y deseos, exige ampliar la concepción restringida de la lectura a una dimensión hermenéutica crítica que trascienda los textos escritos y el lenguaje verbal y abarque todos los mensajes o significantes de cualquier naturaleza, incluso, a las otras personas en las conversaciones.

El conocimiento y el entendimiento o lectura de los mensajes y realidades sociales y culturales han fluctuado entre tres perspectivas: la comprensión, la interpretación y la explicación. Son lecturas diferentes que imponen los ámbitos de actuación significativa e interpretativa del acto de comunicación en la correspondiente construcción discursiva.

La literatura se produce y se lee desde modos interpretativos porque la permanencia de un valor alegórico y metafórico crea la necesidad de un lector inseguro, y apelado a sus propias voces, abriéndole indicios suficientes para no cerrar el discurso.

La cotidianidad es significativa con los límites de la comprensión afianzada en los límites de la imagen perceptual de las situaciones audiovisuales de los enunciados y medios significantes que adquieren sentido discursivo. El usuario lector de las publicidades, las conversaciones informales, los medios masivos de comunicación, imponen

un preordenamiento no solo de la producción del discurso sino para su lectura. Estos son organizaciones significantes que le permiten al interlocutor apenas el contacto en el aquí y el ahora del mensaje.

Los discursos técnicos científicos imponen una lectura explicativa que obliga al lector a encontrar fundamentos teóricos, planteamientos y sus respaldos argumentativos. Son conceptualizaciones de la producción que exigen lecturas de conceptualizaciones.

Sin embargo, es necesario insistir que todo texto escrito, oral o digital debe ser leído u oído, buscando entender la visión cultural representada, las relaciones de poder e ideológicas en el acto de comunicación, y la perspectiva subjetiva constituida en la significación. Son mundos objetivos, intersubjetivos y subjetivos que se entrecruzan en los tres niveles de lecturas recomendados: lectura comprensiva, lectura analítica, y lectura crítica.

La lectura comprensiva. Es un primer acercamiento al sentido de cualquier mensaje, es el producido por el simple contacto intencionado. Cuando se ve una publicidad en una valla en la calle, su mirada y lectura puede producir una idea aparente de su contenido, así que se puede hablar de una propaganda de determinado producto, pero se lee como un todo armónico e independiente de las intenciones de su producción, incluso no se capta la apelación al receptor que se le puede estar haciendo. Es la lectura del resumen, de la perífrasis limitada a la superficialidad del contenido del texto. Esta lectura es adecuada como primer acercamiento a ciertos textos, sobre todo académicos, o noticias que presentan una cierta unidad y transparencia temática. Cabe recordar que este nivel de lectura ha sido recomendado por Perkins de La Enseñanza para la Comprensión.

La lectura analítica. Esa misma unidad armónica de sentido de la lectura del primer nivel, puede llevarnos a detectar una fragmentación e inarmonía significativa entre partes del texto, a encontrar que esas partes son expresiones explícitas o indirectas de diferentes voces con las cuales se ha dado forma al mensaje. Voces que se tejen en una organización dependiente de cómo se asuma la necesidad de relación de saberes con su interlocutor. Por ejemplo, que se quiere persuadir para que compre un producto ofrecido en el caso de la publicidad;

en otros casos, se puede estar en la idea de que se organiza un relato para darle a conocer información que se supone el interlocutor no conoce. En el primer caso, o de la argumentación persuasiva aparece la voz del locutor, como la voz prioritaria porque las demás tienen la función de servirle, o de legitimación, o de marco teórico, y las que le sirven de prueba o argumentos, para sustentar la voz o propuesta del autor. En el caso de la estructuración narrativa el acento se pone al contraste entre información nueva y vieja e información determinada o indeterminada.

En resumen, la lectura analítica es descomposición de la totalidad del texto en las voces que lo constituyen, y su estructuración en narrativas o argumentativas, o descriptivas. Este nivel exige que el texto haya sido comprendido plenamente.

La lectura crítica. Esta lectura supone las dos anteriores; se requiere pleno entendimiento del contenido del texto y sus contradicciones internas y externas para expresar las opiniones críticas contra lo allí expresado. En esta fase de la lectura debe descubrirse el propósito y las intenciones explícitas y ocultas que indujo al autor a producir el texto, pero también, descubrir para qué interlocutor y qué presupuestos de poder, de saber, y de afectos está asumiendo. Esta manifestación de la voz del interlocutor en interacción con la voz del locutor requiere tener las condiciones suficientes para entender y derivar de allí opiniones, es decir, que la lectura también exige responsabilidad para hacer las críticas. En la misma dirección y siguiendo a Scholes, Giroux orienta la pedagogía con la lectura crítica:

> Aquí está en juego la tarea pedagógica de ayudar a los alumnos a analizar textos dentro de una red de relaciones con otros textos y prácticas institucionales, para que aquellas tengan a su disposición todo el sistema intertextual de relaciones que conecta un texto con los demás, un sistema que, en definitiva, incluirá lo escrito por el propio alumno. (Giroux, 2003, p.212).

Cabe comentar que Giroux enfatiza que el nivel crítico se logra cuando se ha entendido en el segundo nivel la organización estructurada de las voces, que nosotros hemos precisado en narraciones, argumentaciones y hasta en descripciones.

Los tres niveles de lectura son exigidos para cualquier género de texto. Naturalmente, que se exige al lector, esfuerzos diferenciados: en el texto literario la lectura comprensiva puede llevarnos a entender la historia que se cuenta en la novela o en una película; en cambio en un texto académico, implica entender el contenido resumido del texto. Pero en el nivel analítico, en una obra literaria o en una película se debe examinar cómo están articuladas las voces de los actores en función del narrador o narradores; mientras que en un texto académico se examina la organización en planteamientos, argumentos y los marcos legitimadores del planteamiento en marcos teóricos o conceptuales. En cambio, en los discursos de la cotidianidad, como la televisión, la radio, las conversaciones y cualquier interacción social, se suele llegar en una relación escasamente comprensiva. Solamente cuando el lector está haciendo una investigación, tendrá que hacer una lectura analítica, y luego crítica; estas serían las buenas entrevistas y polémicas que escasamente aparecen en los medios.

Es conveniente precisar que en los procesos didácticos es necesario graduar la enseñanza de la lectura: primero, enseñanza de la comprensión, luego el análisis y finalmente, la crítica. Pero cuando se tenga la capacidad de hacer la crítica no se puede prescindir de hacer primero una buena lectura comprensiva de la obra y el análisis porque, solamente así, resultará una crítica suficientemente profunda y objetiva.

Estamos insertos en una propuesta no limitada a las formas significantes del lenguaje, sino al lenguaje como acto de comunicación, y a la pedagogía y la didáctica, por ser estos actos de comunicación para la enseñanza-aprendizaje.

La escritura y producción de mensajes y su enseñanza[3]

La capacidad para la escritura y producción de textos con mensajes de cualquier orden depende, en gran medida, del grado de interpretación realizada en los textos previos. Aunque no es necesario ni

[3] Para la comprensión suficiente de la enunciación, la estructuración, los géneros discursivos y los actos de comunicación es necesario consultar: Ramírez, L. (2007). Comunicación y discurso. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

posible aprender adecuadamente la lectura antes de la escritura, si es importante que cuando se va hablar de un tema determinado, se hayan hecho las lecturas con la profundidad crítica necesaria. Por ello, el aprendizaje del lenguaje es gradual, de lo simple a lo complejo pero siempre partiendo de las situaciones y progresando en la capacidad de actuar con la comunicación y la integración a la cultura y a los grupos sociales.

La enseñanza de la escritura va por niveles menores de composición que van desde la enunciación hasta los textos en su condición de discursos, es decir las construcciones complejas pero no como estructura independiente, sino siempre en relación con las necesidades y propósitos realizados en el acto de habla respectivo, y de las condiciones del interlocutor real o virtual. Allí surge la necesidad de un uso apropiado de los marcadores discursivos, que son las expresiones y flexiones o modificaciones para acomodarse a las circunstancias de la comunicación.

Comenzar enseñando las construcciones nominales, o los nombres propios, o los pronombres y proformas, que entre ellos son sustituibles según las circunstancias. Enseñar a usar adecuadamente la relación con los deícticos y los anafóricos para constituir la coherencia no solo en los enunciados, sino entre ellos en el texto.

Enseñar las construcciones nominales con la estructura de núcleos, modificadores y determinantes como artículos, posesivos, demostrativos, lo cual se puede enseñar al mismo tiempo que a seleccionar el determinante que le corresponda, ejemplos, diferenciar “compro el perro”, y “compro un perro”; “compro mi perro” de “compro su perro”.

Enseñar a usar modificadores explicativos, y especificativos con oraciones subordinadas, adjetivos, construcciones preposicionales según el caso. Ejemplo, reconocer las situaciones en que se usaría enunciados como: *los estudiantes que viven lejos llegan tarde, o los estudiantes, que viven lejos llegan tarde*. O ¿por qué no se construyen enunciados cuyos núcleos nominales con nombre propio o proforma y pronombre, no pueden tener oraciones subordinadas especificativas, pero sí subordinadas explicativas? Este es uno de los casos para enseñar algunos usos de la coma.

La enseñanza de la significación en los enunciados continúa con las construcciones verbales, especialmente, los marcadores para la ubicación de los eventos, los tiempos y los modos con los procesos de modalización. En el caso de la lengua española, aprender el uso de la situaciones correspondientes a los modos del subjuntivo, indicativo e imperativo; a ubicar las correspondencias entre los tiempos y espacios con respecto al enunciador y autor del enunciado o hablante, incluyendo los tiempos compuestos, como "Ella se murió antes de mi llegada", "Ya ellas dejaron de llorar".

Pero la enseñanza de la significación con la construcción del enunciado en la construcción nominal y la construcción verbal, se realiza teniendo en cuenta las relaciones del enunciador con un supuesto interlocutor y con un contenido constituido a partir de la perspectiva subjetiva creada por el locutor en la significación. Por ejemplo, ¿Cuándo se usa el nombre propio en vez de un pronombre, al referirse a una persona con quien se está hablando?

La siguiente etapa en complejidad textual y discursiva es la enseñanza de la estructuración entre enunciados del conjunto textual, la cual depende de las relaciones entre locutor y supuesto interlocutor establecidas por el acto de habla en argumentaciones, narraciones y descripciones, a diferencia de la concepción de quienes explican su formación a partir de relaciones formales inmanentes al texto. La enseñanza de la realización de actos de comunicación como persuadir, demostrar, explicar, impresionar, etc., puede desarrollarse a partir de la enseñanza de la argumentación. La enseñanza de actos de informar, de ilustrar, enseñar, etc., se realizan mediante narraciones. En cambio, para enseñar las definiciones, ilustraciones, ubicaciones, etc., es necesario enseñar a describir. Se justifica así, reconocer que muchos de los actos son explícitos, como en el caso de los performativos de Austin de bautizar, perdonar, juzgar, pero la inmensa mayoría son indirectos.

Naturalmente, resulta bastante diferente la estructura argumentativa o narrativa de la agrupación de un enunciado complejo en un acto de comunicación claramente integrado a la situación en que se encuentran los interlocutores, como una pregunta, una conversación, que en la producción de textos complejos como una novela,

una columna de opinión, o un artículo para una revista seria académicamente. En ese plano de complejidad de los textos, se incluye la enseñanza del uso de los conectores textuales de diverso orden, tanto los que sirven a las narraciones como en las argumentaciones: "por lo tanto", "en consecuencia", "así", etc.

El último plano para la enseñanza de la producción, de la escritura, de la oralidad o lo digital, es la ubicación en los géneros discursivos que dependen de las necesidades de expresión, la literatura; necesidades de conocimiento, la filosofía, la tecnología, la ciencia; o necesidades de la vida cotidiana, los discursos de los medios de comunicación masivo, la publicidad, etc. Para enseñar la escritura o producción de los incontables género discursivos es necesario ubicarse con el estudiante en los ámbitos respectivos en que se realizan los actos de comunicación. La producción de un cuento en el espacio de saber que supone la producción y circulación de la literatura y desde donde se valora y reconoce la condición y la calidad de la obra literaria. O para enseñar la escritura de un texto académico científico se debe partir de conocer las exigencias, en el ámbito de los académicos para reconocer un texto como artículo científico o de alguna seriedad. Esas exigencias incluyen, ante todo, la estructuración de la totalidad del texto en una distribución argumentativa que tenga, por ejemplo, un planteamiento, un sustento teórico y unos argumentos para respaldar el planteamiento. O en el caso de la escritura literaria de una novela, considerar cuáles serían las exigencias mínimas de los modos de narrar creando narradores y actores que juegan en la doble función como en la novela *Respiración Artificial* de Ricardo Piglia.

La producción del discurso cotidiano se enseña incluyendo la responsabilidad ética frente a los interlocutores con la verdad y la transparencia, sin dogmatismos, ni manipulaciones. Además, son organizaciones de las intervenciones, narrativas, argumentativas, o descriptivas, que necesitan estar enunciadas con significaciones transparentes y al alcance del interlocutor.

Indudablemente que el primer interés en la vida práctica debiera ser la escritura argumentada, narrada o descriptiva en los diferentes discursos: literarios, académicos o de otra índole, la producción de intervenciones en los chats y trinos. Pero el aprendizaje de la pro-

ducción comienza realmente por la enunciación en la significación mínima y su relación con el acto que se quiere realizar, luego debe aprenderse a integrar estas enunciaciones en los textos complejos organizados según los actos de comunicación y a ubicarlos en los ámbitos para una significación apropiada al género: una relación de significación analógica o macrometafórica en la literatura, o causal conceptual en el discurso científico, o de reducción o ampliación de significantes como complemento de las circunstancias del acto comunicativo.

Es importante considerar en la construcción de significados con componentes emocionales y de placer y de construcción de la identidad de los estudiantes que los docentes incorporen en la docencia la convicción de que "la producción de significado y de placer, se convierten, recíprocamente, en constitutivas de la identidad de los alumnos, del modo como se ven así mismos y de la manera en que se construyen una visión particular de su futuro" (Giroux, 2003, p. 213). Esto debe conducir a consideraciones pedagógicas: reconocer que "la producción y la regulación del deseo deben verse como un aspecto crucial de cómo los alumnos dirimen, relacionan, resisten y crean formas culturales y de conocer, específicas" (Giroux, 2003, p. 213), además, "que la cultura popular se considere como un aspecto legítimo de la vida cotidiana de los alumnos y se analice como una fuerza primaria en la configuración de las diversas y a menudo contradictorias posiciones subjetivas que ellos asumen" (Giroux, 2003, p. 213).

La escritura se produce en un despliegue de significantes organizados en diferentes grados de complejidad que van desde unidades menores de significantes en la formación de significados y sobre estas la formación de agrupaciones más complejas para la constitución de sentidos. La constitución de los sentidos, resultado de la articulación de voces, es un tejido significativo resultante del cumplimiento de las necesidades de acción.

Conclusiones

Con esta propuesta de enseñanza aprendizaje del lenguaje se hacen apenas algunas sugerencias para emprender didácticas del lenguaje

con pedagogías dialógicas. La concepción de lenguaje, cambia de ser simplemente representación del mundo, para acoger la perspectiva de un lenguaje constructor y sustento de las culturas, pero en sus múltiples acciones comunicativas entre los actores sociales. Se ha acogido para ello, el marco de los actos de habla para la explicación de los actos de comunicación que dan origen a los diferentes modos de producción e interpretación discursiva.

Referencias bibliográficas

Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Landow, George (2009) *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.

Lévi, Pierre (2007). *Cibercultura. La cultura digital*. México: Anthropos.

Secretaría de educación & Alcaldía mayor de Bogotá, D.C. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de comunicación, arte y expresión. Primer ciclo – transición a grado 2º. Ciclo de educación básica A – Grados 3º a 6º. Ciclo de educación básica B – Grados 7º a 9º*. Bogotá, D.C.: SED.

Perkins, D. (1999). "¿Qué es la comprensión"? En M. Stone. (compiladora), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 69-93). Buenos Aires: Paidós.

Perrone, V. (1999). "¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?" En M. Stone. (compiladora), *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 35-67). Buenos Aires: Paidós.

Stone, M. (1999). "Introducción". En M. Stone. (compiladora). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 21-33). Buenos Aires: Paidós.

Voloshinov V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

La tradición retórica en la enseñanza de la escritura

Elvira Narvaja de Arnoux
Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

En la reflexión sobre una pedagogía de la escritura y en la elaboración de estrategias didácticas que faciliten el proceso en los estudiantes, creemos que es importante para posicionarnos reflexivamente interrogar, desde el campo glotopolítico, los modos sociales de control a la que la discursividad escrita está sometida. En ese sentido, es revelador historizar, por un lado, las prácticas que hemos naturalizado debido a la notable permanencia de concepciones acerca de la escritura y de su enseñanza a través, incluso, de siglos, sostenida en la tradición retórica. Los autores de manuales aluden a ello de diferentes maneras. Albalat (1944 [1899]: 94) a fines del siglo XIX va a decir: "Las grandes reglas del arte de escribir son eternas". En el mismo sentido había opinado Gil de Zárate (1842: 13): "[…] si hay reglas que por razones que no son de este lugar han podido modificarse, existen otras que están fundadas en los principios eternos de la razón y, por lo tanto, nunca se infringirán impunemente". Más de un siglo después, el prólogo de *Escribir en Internet* de la Fundación del Español Urgente (FUNDEU, 2012:15) reconoce el vínculo con la tradición retórica aunque considere las transformaciones en las tecnologías de la palabra: "Este libro plantea en sus bases teóricas los viejos problemas de la antigua retórica clásica en su aplicación a un mundo tecnológico radicalmente original".

A pesar de esas declaraciones entusiastas acerca de la permanencia del saber retórico, las diferencias son también significativas y nos permiten entrever tanto representaciones propias de la época en la

que los libros se producen como diálogos, resonancias o filiaciones que los textos establecen con unos y no con otros, por razones políticas o culturales. Así, por un lado, la valoración de la inspiración y del talento personal está asociada fundamentalmente con el Romanticismo. Por el otro, la recuperación que los manuales de escritura en Internet hacen de la perspectiva de las artes de escribir ilustradas del siglo XVIII se debe a que es otro momento de expansión de la cultura escrita (Arnoux, 2015c).

Si bien hay que considerar la importancia de la permanencia y los retomes, hay que interrogar también los cambios provocados por transformaciones sociales o por nuevas tecnologías de la palabra como la que señalaba la cita de la FUNDEU: la lectura en pantalla no es la misma que la que se realiza en soporte papel (Fiorentino, 2013) y da lugar a nuevos dispositivos normativos que pueden entrar en tensión con otros. El tipo de lectura que los nuevos manuales promocionan con sus modos de avance continuo se oponen a la lectura reflexiva que todavía proponemos en nuestras universidades, que implica un reiterado volver al texto para construir adecuadamente los conceptos, para establecer una distancia crítica, para reconocer las orientaciones ideológicas (Arnoux, 2015d).

La mirada histórica sobre el universo de la lectura y la escritura y las tradiciones discursivas sobre las que se asienta su práctica nos permiten reconocer la función social que cumplimos y evaluar y relativizar las normas a las que queremos ajustar el trabajo de nuestros alumnos o a las que nos atenemos en los armados de programas y planes de estudio.

A la perspectiva glotopolítica sobre la retórica –entendida esta como el espacio de elaboración de textos normativos destinados a la regulación de la discursividad- me referiré en la primera parte del artículo. Luego abordaré las retóricas como instrumentos lingüísticos y atenderé a un aspecto que interviene en el control de la producción escrita: la apelación a modelos, no solo como objetos de imitación sino también como fragmentos legitimados por el comentario de textos. Finalmente, consideraré tanto la dimensión proscriptiva de algunos manuales como la prescriptiva, a cuyo servicio están las reglas. Si bien me referiré a algunas retóricas anterio-

res, ilustraré con las producidas en el último tramo del siglo XVIII hasta fines del XIX, algunas de las cuales siguieron circulando hasta bien avanzado el siglo XX, con textos didácticos acerca de la enseñanza de la escritura en el nivel medio y superior y con manuales de estilo periodístico, ya que considero que la tradición retórica se expone en géneros diversos que con distintos nombres han cumplido la misma función disciplinadora.

Perspectiva glotopolítica respecto de la tradición retórica

Las diferentes retóricas, artes de escribir, manuales de estilo correspondientes a ámbitos específicos -como el periodismo, el parlamento, el mundo eclesiástico, el comercio o el sistema jurídico- y aquellos centrados en géneros como el epistolar o la escritura de demandas así como los múltiples textos didácticos referidos, por ejemplo, a cómo escribir una tesis o a la enseñanza de la composición constituyen intervenciones en el espacio del lenguaje que, al incidir sobre la escritura, modelan también en un sentido amplio los modos de decir que corresponden a cada actividad social, determinan en ellas patrones de desempeño y generan consiguientemente un sistema de valoraciones.

Esos modos de decir están vinculados con ideologías lingüísticas que ponen en juego imaginarios acerca, entre otros, de la lengua, de los discursos escritos, de las prácticas de lectura legitimadas o privilegiadas, del lector y del escritor. Como todos los subsistemas ideológicos, referidos a un campo específico, estos se integran en sistemas de representaciones más amplios que dependen de las posiciones sociales, de la época, incluso, de la coyuntura, y participan en la construcción de las subjetividades que la sociedad, o un sector de ella, necesita. Por ejemplo, la enseñanza privilegiada del discurso instruccional propio de los manuales específicos en las escuelas técnicas o la enseñanza de la lectura y la escritura centrada en lo disciplinar, en el nivel superior, que deja de lado la lectura crítica de las discursividades sociales o el entrenamiento escrito que permita a los futuros profesionales ejercer el derecho a la palabra, no son ajenas a las posiciones acerca de la participación ciudadana en la vida pública o al papel de los egresados en sus ámbitos de desempeño.

Interrogar los textos destinados a regular la escritura nos impone no solo pensar los materiales que abordamos y la construcción de corpus atendiendo a diferentes temporalidades sino también considerar las memorias discursivas que se activan en cada caso.

Si consideramos la tradición retórica, como esbozamos antes, en un sentido amplio, la larga duración tiene un peso importante, que se expresa, entre otras, en la permanencia, desde los momentos iniciales del campo, de la relación pedagógica entre la lectura y la escritura y la importancia del comentario de textos para la producción escrita. Esto proviene, en gran medida, del manual de Quintiliano (1944 [95]), es retomado y desarrollado por Erasmo (1991 [1511, 1512]) en el Renacimiento y sostiene muchas de las prácticas educativas posteriores.

A la duración media la podemos apreciar al armar la serie de las artes de escribir ilustradas que se producen en el último tercio del siglo XVIII (Arnoux, 2008); estas se centran en la especificidad de la escritura y proponen una representación de lector (al que hay que facilitar la lectura) que en gran medida va a desaparecer con la ampliación del sistema educativo, aunque notablemente reaparezca, como dijimos, en la actualidad (en los manuales para la escritura en Internet). Esa reaparición nos obliga a volver al primer tramo y observar los aspectos comunes con esta etapa. La representación que comparten es, justamente, la de un lector con escasas capacidades inferenciales al cual no hay que perturbar. Esto determina, en los nuevos manuales, las características que se valoran del escrito no solo en el armado de las oraciones o párrafos sino también en la *dispositio* (Arnoux, 2015c). Así, se aconsejan oraciones breves que respeten el orden "directo" y que reduzcan o supriman las subordinaciones y signos de puntuación como el punto y coma, los paréntesis o las rayas, articuladas en párrafos que no superen las cinco líneas. Se propone un lenguaje sencillo que evite el uso de tecnicismos, metáforas, ironías y, si es necesario incluirlos, apelar a indicaciones gráficas que señalen su condición. Y se insiste en que lo fundamental del texto se ponga al comienzo porque el lector "se sacia" rápidamente.

Apelamos a duraciones más breves, coyuntura o acontecimiento, cuando estudiamos cambios significativos en los programas escolares

o las estrategias de enseñanza de la escritura asociadas, por ejemplo, a la puesta en marcha de un establecimiento que se pone a la cabeza de las transformaciones en la enseñanza media, como fue en la Argentina el caso del Nacional de Buenos Aires en relación con la red de colegios secundarios (Arnoux y Blanco, 2004). En los textos destinados a la enseñanza de la composición van ocupando un lugar mayor tanto los géneros escolares (la descripción, el retrato, el paralelo, la carta, el diálogo) como la lectura literaria y el comentario de textos. El contraste con las retóricas anteriores, que atendían a diversidad de géneros desde la arenga al sermón o del manual de historia a la crónica periodística, permite comprender los cambios en la educación secundaria cuando nuevos sectores sociales diferentes de la elite ingresen en el último tercio del siglo XIX.

También debemos ser conscientes de que convocamos, de una u otra manera, diferentes memorias discursivas, en nuestra actividad docente. Lo hacemos, entre otras ocasiones, cuando evaluamos u orientamos respecto de la redacción de artículos o cuando dictamos seminarios sobre la escritura de tesis. En esos casos recurrimos, por ejemplo, al antiguo convencimiento de que debemos atender a los modelos que circulan, y de que la *dispositio*, es decir, los modos de organización textual y la *elocutio* como adecuación del discurso al género, o el *ethos* como presentación de sí que debe hacer el tesista o el autor del artículo tienen una importancia fundamental en la composición de textos. Asimismo, nos preocupamos por la adecuación del escrito, que es también una preocupación de la antigua retórica, en relación ahora con la visión que tenemos de la disciplina o de sus áreas más prestigiosas o de lo que debe ser el lenguaje científico en un ámbito específico. Por ello atendemos también al umbral de aceptación de la subjetividad en una nueva corriente teórica y, por supuesto, a la normativa institucional elaborada para que sean aceptadas las publicaciones o las tesis.

Seguimos, entonces, recurriendo a modelos y estableciendo o difundiendo dispositivos normativos como lo hicieron los que nos precedieron pero en una nueva situación. Ser conscientes de ello nos impulsa a pensar en el papel que cumplimos en relación con problemáticas actuales y a reflexionar sobre los requerimientos sociales. En el área de la escritura en la universidad, podemos preguntarnos, por ejem-

plo, si el desarrollo científico de los países de la región no exige, a la vez que un dominio avanzado de la lengua escrita propia (que debe ser encarado por las universidades), la conciencia de que formatos de exposición demasiado rígidos surgidos de otras latitudes pueden limitar las potencialidades de nuestra producción científica, sobre todo en las ciencias sociales y las humanidades. Es decir, podemos discutir los modos de disciplinamiento de la discursividad escrita en relación con problemáticas actuales más amplias.

Las retóricas como instrumentos lingüísticos

Las retóricas y los géneros próximos que hemos citado al comienzo de la exposición son instrumentos lingüísticos como los que Auroux (1994) privilegiaba como pilares del saber metalingüístico, las gramáticas y los diccionarios, que han cambiado desde su perspectiva la ecología de la comunicación. Estos instrumentos operan en la estabilización y normalización de las prácticas a partir de un dispositivo que describe y prescribe los usos socialmente válidos y proscribe aquellos inaceptables. Si bien la dinámica textual puede cambiar, utilizan un cuerpo de reglas, definiciones, ejemplos, clasificaciones, usos aceptados y desvíos que determinan los modos en los que algo puede ser dicho y debe ser dicho en determinadas circunstancias.

Así como el proceso de estabilización y normalización realizado por las gramáticas ha permitido la construcción de un imaginario de "lengua común" y de "comunidad lingüística", las representaciones de "género discursivo" dan cuenta, por ejemplo, de los resultados de un extensísimo proceso en el cual ha incidido fuertemente la enseñanza retórica, no solo la centrada en la elocuencia sino también la que integra otros géneros y prácticas como son las expuestas por las artes de predicar (Arnoux, 2015a), las *ars dictaminis* o las poéticas. Ha sido necesario regular la discursividad a través de estos instrumentos lingüísticos que han establecido los rasgos genéricos de las producciones escritas y orales socialmente dominantes para que Bajtín (1977) compruebe que cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, o para que Bronckart (2004) afirme que los géneros como configuraciones posibles de mecanismos estructurantes de la textualidad constituyen los marcos obligados de toda producción verbal.

Las retóricas –en su expresión clásica- se inscriben, como sabemos, en una respetable antigüedad que se remonta, en líneas generales, a la *Retórica* de Aristóteles (2015 [-329-323]). En ese sentido Antoine Compagnon (1999: 1215) señala la notable estabilidad del saber retórico:

> [La retórica] se reproduce sin cambios decisivos, sin invenciones esenciales, desde Aristóteles hasta mediados del siglo XIX.

Esto nos obliga a pensar en la persistencia de esa memoria discursiva pero también en las zonas en que los textos muestran, como señalamos antes, su sensibilidad a las transformaciones sociales, a los cambios culturales –en las tecnologías de la palabra o en las corrientes literarias, por ejemplo- y a las nuevas perspectivas respecto de la enseñanza de la discursividad o al papel del lenguaje oral o escrito en las prácticas políticas.

En relación con las grandes transformaciones políticas de la Modernidad, que los procesos actuales han dejado en cierta medida de lado, se ha planteado que la democracia parlamentaria requiere una elocuencia de la escritura más que de la oralidad (que está vinculada a la democracia directa y que la retórica antigua privilegiaba, Desbordes, 1996). En ese sentido aquella remplaza la presencia por la mediación del objeto impreso (Michel Delon 1999: 1012). En el campo retórico se acentúa, así, la preocupación por la escritura, en lo cual un texto fundador es el *Arte de escribir (L'Art d'écrire)* de Condillac, de 1775 (1798). Diversos son los factores que intervinieron en esa focalización de lo escrito -además de la puesta en marcha de los sistemas representativos y del temor a los desbordes de los demagogos (Arnoux, 2010)- y exigieron nuevos dispositivos normativos. Por un lado, incidió la multiplicación de impresos y el desarrollo de la prensa gráfica. Esto acompañaba el avance de una lectura extensiva (Chartier, 1985), que no recurría a la oralización y que imponía progresivas transformaciones en la disposición material del texto impreso: paginación más aireada, subtítulos, notas, signos tipográficos. Por otra parte, la conformación de los Estados exigía imaginarios nacionales en lo cual las lecturas compartidas eran centrales. Finalmente, intervenía el requerimiento de la ampliación del número de letrados que provenientes de otros sectores sociales que los que dominaban

en las monarquías pudieran hacerse cargo de las nuevas tareas estatales (Arnoux, 2013). Todos estos fenómenos, que se evidencian y se entrecruzan a partir del siglo XVIII, otorgaron mayor importancia al "arte de escribir" y llevaron a que a pesar de las críticas a la enseñanza retórica por parte de los Ideólogos y del Romanticismo, ella se haya conservado como asignatura en la enseñanza secundaria hasta finales del siglo XIX (Douay-Soublin, 1992; Genette, 1976).

También podemos reconocer transformaciones en el tratamiento de los viejos temas. Cuando estudiamos los tramos sobre la elocuencia, núcleo insoslayable en las retóricas, en una serie de manuales del ámbito hispánico de la primera mitad del XIX (Arnoux, 2015b) podemos observar los desplazamientos hacia los géneros escritos argumentativos como los periodísticos, las presentaciones parlamentarias, los ensayos, a la vez que una preocupación por la moral cívica, y la conciencia de que para producir discursos fundamentadamente se requieren otros conocimientos que los meramente retóricos. Estos desplazamientos, si bien muestran la importancia de lo escrito, a la que nos habíamos referido, en desmedro del régimen de la oralidad, anuncian el fin de la enseñanza de la retórica en su sentido tradicional.

En relación con el ciclo retórico, Compagnon completa así el fragmento citado antes:

> Y, sin embargo, tiene un final, cuya velocidad ha desconcertado a sus partidarios: muy rápido, entre 1870 y 1900, ella desaparece de la enseñanza en la mayoría de los países de Europa, o por lo menos no se presenta más con su nombre original.

Si bien es verdad también en América, la tradición retórica no desaparece ya que se perpetúa, como dijimos, en los múltiples textos prescriptivos particulares sobre la escritura y la lectura y, en algunos casos, sobre la oralidad, que se siguen publicando incluso con éxito editorial, como fueron los manuales de estilo periodísticos, en el caso argentino de los diarios *Clarín* (1997) y *La Nación* (1997), el *Manual del español urgente* (2008) y, ahora, *Escribir en Internet* (2012) de la Fundación del Español Urgente. Y, asimismo, se continúa en la práctica pedagógica: en la primera mitad del siglo XX fundamentalmente en la escuela primaria y en los primeros años de media, y en

el último tercio del siglo anterior y el comienzo del nuevo, en otros niveles de enseñanza como efecto del renovado interés por el saber retórico. Por eso hablamos en sentido amplio de tradición retórica para referirnos a todos los textos destinados a la regulación de la discursividad y consideramos ese fin del siglo XIX como un avatar más que no terminó con las prácticas retóricas, sino que implicó determinados desplazamientos y la desaparición temporaria del nombre de la disciplina en el sistema escolar. Es notable cómo textos aparentemente alejados de la reflexión retórica como son los manuales de estilo periodístico se inscriben en esa tradición no solo gracias al nombre –manual de estilo- sino sobre todo a partir de referencias diversas, una de las cuales seleccionamos en el comienzo del artículo.

Entre ilustración y modelos de escritura

La importancia de los modelos en el aprendizaje de la discursividad escrita aparece en gran parte de los textos que recorremos. Las diversas posibilidades que se enuncian o describen están limitadas por los recortes legitimados socialmente, que se integran como ejemplos ilustrativos que tienden a funcionar como modelos por la valoración a los que están asociados. En algunos casos son tomados de textos variados, cuya autoría no es relevante, pueden ser incluso construidos por los responsables del manual. Pero en la tradición retórica escolar son segmentos de autores reconocidos y son extraídos de un corpus de escritura, en general, literaria. Es tan notable el peso de estos materiales para ilustrar que cuando *Escribir en Internet* (2012: 324) establece como norma evitar las frases largas y las subordinadas y lo apoya en que “a la brevedad se le puede sacar tanto partido como a la longitud” (324) ilustra con dos noticias literarias de muerte de un personaje, es decir que recurre al corpus tradicionalmente prestigioso: una, extensa de Borges en la que se refiere a la de Beatriz Viterbo, personaje de “El Aleph”, y otra la de Camus, anunciando la muerte de su madre. Aunque señala que los dos textos “son maravillosos”, el segundo se adecua a la norma que se propone de escritura en pantalla. La referencia literaria es también una huella de que estos manuales, si bien atienden a un público amplio, no son ajenos a los sistemas de enseñanza y a la tradición en la que se inscriben. Algunos lo señalan explícitamente y otros simplemente circulan en esos espacios.

Recordemos lo que Foucault (46-47) plantea relacionando la escritura con los sistemas de enseñanza, enfatizando la aserción gracias a las preguntas retóricas:

> ¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, si no (es) una ritualización del habla; si no una calificación y una fijación de roles para los hablantes; si no la constitución de un grupo doctrinal, al menos difuso; si no una distribución y una apropiación del discurso con sus poderes y sus saberes? ¿Qué es la "escritura" (la de los "escritores") si no un sistema semejante de sujetamiento, que toma tal vez formas un poco diferentes pero cuyas grandes escansiones son análogas?

Esta necesidad de sujetamiento explica la insistencia en la "lectura de los buenos escritores", en "familarizarse con su estilo", que se justifica también en el hecho de que "los modelos en todo género han precedido a los preceptos" (Gil de Zárate, 1842: 11). Esto último oculta, como es habitual, el carácter prescriptivo de lo que se postula, como si fuera mera descripción de lo ya existente, y desconoce la incidencia de los dispositivos normativos, difundidos por los espacios pedagógicos, en las prácticas.

En las retóricas del siglo XIX o en los manuales de enseñanza de la composición posteriores nos podemos encontrar con, además de los ejemplos dentro del cuerpo del texto, con antologías que acompañan las clases y que son llamadas "trozos selectos" o consideradas lecturas escolares. Aunque no den lugar en el texto retórico a la descripción de ejercicios de escritura, es evidente su incidencia en el aula cuando se revisan los temas de las evaluaciones (Arnoux y Blanco, 2004). Si en el programa para los exámenes de 1867 correspondiente al cuarto año del Colegio Nacional de Buenos Aires aparece como posible tema de composición "Erección en la plaza del Retiro de la estatua de San Martín; discurso pronunciado en ese acto solemne" es porque variados discursos conmemorativos se encuentran en el tomo II de los *Trozos selectos de Literatura* de Alfredo Cosson (1871). Este vínculo lo confirma, por ejemplo, lo que se señala en el programa de 1872 referido al segundo año: "La comisión examinadora podrá señalar a los alumnos un tema igual o análogo a los argumentos de las composiciones que contiene la obra 'Trozos Selectos de Literatura'"

Si bien cuando las retóricas acompañaban los cursos de latín abundaban los ejemplos en dicha lengua, el progresivo avance de las lenguas vernáculas europeas llevó a que se integraran y en muchos casos ocuparan el espacio total de la ejemplificación, modelos traducidos o producidos directamente en la lengua propia, que participaban así en el desarrollo de las subjetividades nacionales (Arnoux, 2015). Sin embargo en una retórica de la segunda mitad del XIX y que tuvo una amplia difusión, la de Coll y Vehí (1894 [1862]), de una tendencia conservadora que se evidenciaba en las numerosas referencias a la religión, en muchos casos había citas en latín no traducidas, lo que muestra que el espacio de la retórica no es homogéneo y que los autores adoptan distintos posicionamientos según la representación que tienen del lugar social desde el que se expresan. Las citas en latín podían corresponder, además de a la cultura romana, al Antiguo y Nuevo Testamento, a las que seguían otras en castellano. Así convivían el Libro de Job con Cervantes; Virgilio con Ercilla, Boscán, Garcilaso o Iriarte; Cicerón con Fray Luis de Granada; Horacio con Herrera o Fray Luis de León.

En manuales para la escritura en Internet, que derivan de una importante producción anglosajona, podemos encontrar textos ilustrativos no en latín sino en inglés o en una prosa informativa en la que se proyectan los modelos de aquella lengua. Es lo que en cierta medida ocurre en las evaluaciones de revistas internacionales de las cuales se pueden inferir los modelos dominantes. Así del siguiente ejemplo se derivan rasgos normativos de estilo, despliegue discursivo y armado gramatical de las oraciones:

> El trabajo no utiliza un estilo académico tradicional, más bien narrativiza los conceptos centrales que constituyen el marco conceptual y el procedimiento de análisis; por lo tanto la lectura no resulta muy fluida. Las oraciones son extremadamente extensas, con una abundancia de gerundios y de oraciones subordinadas que restan fluidez de la lectura.

La fluidez de la lectura se logra cuando el discurso se atiene al modelo propio del campo, no explícito pero presente en los artículos científicos aceptados. El necesario disciplinamiento exige que aquel haya sido internalizado como único “estilo académico”.

La imitación de los modelos

Los modelos pueden centrarse globalmente en los géneros o focalizar el estilo. Pueden considerar el texto completo o fragmentos, a menudo oraciones, en los que se pueden analizar el orden, las figuras o las clases de palabras como sustantivos, adjetivos y verbos. En relación con lo primero Alfredo Cosson señala que seleccionó modelos para "la juventud estudiosa de nuestros Colegios" "que abarcaran los diferentes tópicos en que suele ejercitarse, tales como *narraciones - descripciones y cuadros - caracteres, retratos y paralelos – crítica literaria – definiciones – discursos – disertaciones morales y filosóficas – diálogos – cartas- poesías* (p.5), exponiendo los géneros que se consideran adecuados para la enseñanza secundaria. Incluye en la edición (tomo 1) la traducción del francés del *Método de composición literaria* de Pellissier, que incluye modelos para cada género que describe. Del texto de Pellissier extrae en la Advertencia una amplia cita en la que describe "un ejercicio muy sencillo" con modelos, que consagra el interés pedagógico de la imitación:

> Este ejercicio consiste en leer detenidamente algún trozo notable, en penetrar bien su sentido, reteniendo las expresiones más felices, y en tratar en seguida de reproducir las ideas y el estilo. Concluido este trabajo será menester comparar con el modelo el resultado obtenido, siendo esto un excelente medio de ilustrarse sobre las dificultades del arte de escribir, y sobre los recursos que presenta.
>
> Si se renueva este ejercicio variando el carácter de los autores y de los trozos […] se adquirirá sin mucho trabajo y seguramente, una notable flexibilidad del lenguaje, una soltura de dicción, una fecundidad de expresión y delicadeza de gusto, que difícilmente se obtendrían de otra manera (VI)

El ideal de imitar al modelo lleva a la valoración de la copia. Así Cosson señala al finalizar el texto anterior:

> Así procedió Demóstenes, quien para penetrarse del espíritu de Tucídides, copió ocho veces la historia del Peloponeso, no sin duda como mero copista, que apenas fija la atención en lo que

> trascribe, sino reproduciendo libremente el sentido del pasaje estudiado, agregando, modificando según le dictaba la propia inspiración. (VI)

El ideal de la copia con variaciones, tendiente a adquirir la capacidad de imitar, no afectará la originalidad que es deseable que alcance el estudiante porque, como señalan algunas retóricas, la diversidad de autores susceptibles de ser imitados lo evitará. Esta preocupación por la originalidad se había planteado ya desde la perspectiva de los Ideólogos y también del Romanticismo. Sin embargo, un ideólogo, Fernández de Agüero, en el curso que dictó de Filosofía entre 1822 y 1827 (1940: 117) en la recientemente creada Universidad de Buenos Aires, reconocía el valor del tradicional ejercicio aunque mostrara su peligro:

> El mejor medio y el ejercicio más útil para adquirir un estilo bueno, que sea propiamente nuestro, es traducir en nuestras propias palabras algún pasaje de un autor clásico castellano y comparar nuestra construcción con la suya. […] Necesario es, sin embargo, precavernos de la imitación servil de un autor, cualquiera que sea, porque esta embota el ingenio y nadie será buen escritor u orador sin seguir con alguna confianza el suyo.

Según los niveles de escolaridad y la actividad a la que se destina la enseñanza de la discursividad, los modelos corresponden a un canon establecido o son seleccionados por su adecuación al aspecto que se trata. Esto último es lo que ocurre en la actualidad con los manuales referidos a la escritura de los trabajos finales de grado o de postgrado, aunque no propongan la copia. Las partes del género o, desde otra perspectiva teórica, los "pasos" que corresponden a cada "movida" -ya sean definidos a partir de corpus amplios informatizados o de un relevamiento más artesanal- lo mismo que estrategias más puntuales (atenuación, inserción de citas, por ejemplo) son ilustrados por segmentos que se considera que responden a lo requerido retóricamente. Si bien pueden pertenecer a otras disciplinas, los sintagmas organizadores y las opciones léxico gramaticales orientan la producción en la propia. Además pueden acompañarse de ejemplos específicos para cada área. La descripción del aspecto que se trata, con su correspondiente dimensión prescriptiva, antecede a

la ilustración. El caso siguiente (Venegas y otros, 2015) se refiere al paso 1 (generalización del tópico con especificidad creciente) de la movida 1 (establecer el territorio) correspondiente a la macromovida 1 (introducir al lector en la investigación):

> Descripción
> Se identifica el tópico sobre el que versará la investigación. Se organiza desde la mención de aspectos generales a otros particulares relativos al tema de investigación.
>
> Ejemplo
> "*Las investigaciones acerca del* lenguaje figurativo *han prestado bastante atención durante los últimos años* a formas de habla indirecta como la metáfora y la metonimia" (TLinL_2004_33)

La ilustración funciona como modelo incitando así a la imitación, gracias a los segmentos que hemos resaltado, que pueden utilizarse en otros casos.

El comentario de textos

Los fragmentos que se seleccionan como modelos son susceptibles de comentarios, es decir de una de las operaciones de disciplinamiento que Foucault (1971: 27) reconoce, ya que "permite decir otra cosa que el texto mismo, pero a condición de que sea ese texto mismo el que sea dicho". En el campo educativo, Erasmo (Chomarat, 1981: 509-526) que retoma a Quintiliano (1944 [95]), plantea los lineamientos del ejercicio de comentario, necesario para la posterior "apropiación" del texto. En primer lugar, hacer un breve elogio del autor, mostrar la utilidad del género literario al que pertenece el texto, explicar el nombre que designa al género, indicar el tipo de verso empleado, reordenar las palabras para resulte más simple la comprensión del enunciado. Agrega: hacer observar los giros elegantes, los arcaísmos, los neologismos, las palabras griegas, las expresiones oscuras o rebuscadas, el orden de las palabras, las etimologías, las derivaciones y composiciones, las figuras, los lugares retóricos, los adornos oratorios, las particularidades ortográficas. Propone: comparar el fragmento estudiado con el de otros autores, mostrar cuál es el pensamiento que organiza el texto y extraer de los textos lite-

rarios una lección moral. Finalmente, señala que el texto explicado funciona como modelo que deberá ser memorizado. Así intervendrá en la ejercitación de la escritura, cuya enseñanza, por otra parte, se apoya en las operaciones de reducir y amplificar y en un asiduo entrenamiento en la reformulación (decir de otra manera lo que ya está dicho).

Estas orientaciones pedagógicas no están ausentes en textos posteriores, aunque se adecuen a los avances en las ciencias del lenguaje. Podemos ilustrar con la notable *Gramática castellana* de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1938-1939), que inició una tradición en la enseñanza de la lengua. En dos páginas seguidas (44-45) se plantea en primer lugar un "ejercicio gramatical" en el que se muestra como se explota pedagógicamente un texto, en este caso al servicio de la consolidación de un conocimiento:

> Sobre el siguiente pasaje de Ricardo Rojas, reconozcan los alumnos todos los verbos que haya, como un modo de comportarse del sujeto; por lo tanto deben señalar el sujeto, que en cada caso se comporta como el verbo declara. […] De este modo se habituarán a reconocer al verbo por su valor formal, como un hacer o comportarse del sujeto, aunque lo significado no sea objetivamente una acción.
>
> […] El profesor dará noticias pertinentes sobre el distinguido escritor argentino, autor de *La restauración nacionalista* y de *Eurindia*.

En la otra página se propone un ejercicio de composición, en el que se apela al modelo, que disciplina la producción escrita como lo hacen las indicaciones primeras:

> Propóngase a los alumnos redactar una carta dirigida a un amigo ausente: cada alumno debe pensar en un amigo que realmente exista y hablarle de hechos reales de su vida; por el momento, no debe dar noticia completa de sus estudios, que será tema especial de una composición posterior. El lenguaje de la carta debe ser natural y sencillo, evitándose toda afectación, pero también toda vulgaridad.

> Como ejemplo de carta escrita con naturalidad, léase con atención esta de la famosa dama argentina María Sánchez de Mendeville (1786-1868), cuyo salón fue, desde la Revolución de mayo hasta el gobierno de Sarmiento, uno de los principales centros intelectuales, políticos y sociales de Buenos Aires.

La enseñanza de la escritura muestra un espacio ampliamente regulado, en el que el modelo que se propone para la imitación está alejado de las experiencias adolescentes a la vez que se les exige naturalidad y sencillez. La tensión entre estos dos requerimientos generará posiblemente inseguridad, pero esta subalternización es la base de la disciplina. El objetivo del modelo en este caso es también actuar sobre las conductas mostrando los modos autorizados de expansión de las emociones.

El convencimiento en la importancia de los modelos y en la eficacia pedagógica, para la escritura, del comentario de los textos consagrados ha atravesado la tradición retórica y llegando hasta nuestros días. Los espacios destinados a la enseñanza de la escritura apelan a esta estrategia con mayor o menor ejercicio de la crítica.

Antimodelos y proscripciones

Si bien los antimodelos no abundan en los textos destinados a la escuela, en aquellos que se piensan también para un público amplio aparecen pero siempre seleccionados de autores prestigiosos, lo que controla el abanico de lecturas admitidas. Condillac desarrolla como otras artes de escribir ilustradas lo que se considera una pedagogía del error, es decir, selecciona frases de autores reconocidos, muestra sus defectos y las reformula (Arnoux, 2008). Entrena así en el reconocimiento y superación de los propios errores, en la revisión que para Quintiliano (1944 [95]: 487) debía ser hecha después de “dejar descansar” el texto para poder leerlo como ajeno: “el mejor modo de corregir es dejar por algún tiempo lo que se ha escrito, para volver después a tomarlo como una cosa nueva y de otro”.

La prescripción puede entonces ser acompañada de la proscripción, pero solo en algunas zonas textuales o en casos excepcionales alcanza la condición de “prontuario” aunque algunas obras exploten

un mecanismo cercano. Es lo que ocurre con *El arte de escribir en veinte lecciones* que Antoine Albalat publica en francés en 1899, que hasta 1950 tiene 33 ediciones y que incluso fue reeditada en 1992 por la editorial Armand Colin (Compagnon, 1999). En español la primera edición es de 1944 y la que utilizamos es la segunda, también de Editorial Atlántida, de 1949. El éxito de este texto muestra el interés por estos temas en el siglo XX. Su autor inscribe la obra en la tradición de una retórica razonada y critica las meramente prescriptivas. Aplica una pedagogía del error (a un fragmento, por ejemplo, de "un escritor que pasa por admirable", p. 67; o a uno de Jorge Sand, pp. 84-85), así los segmentos cuestionados se resaltan y luego se reformula el fragmento. En este último caso, en relación al estilo, opera de la siguiente manera:

> Tomemos, por ejemplo, estas líneas de Jorge Sand:
>
> Había en su cara *de un amarillo moreno*, en su pupila negra y ardiente, en su boca *fría y desdeñosa*, en su *actitud impasible* y hasta en el *movimiento absoluto* de su mano *larga y delgada*, adornada con diamantes, una expresión de *orgullo arrogante* y de *rigor inflexible* que yo no había encontrado jamás. (Jorge Sand, *La última Aldini*, el resalte pertenece al texto de Albalat)
>
> Vuélvase a leer ese fragmento. Se notará un insoportable balanceo de epítetos incoloros: cada palabra tiene su adjetivo colgando al lado.[…] Eso es intolerable.
>
> […] Tratemos de rehacerlo:
> Había en su cara morena, en su ardiente pupila, en el desdén de su boca, en su impasibilidad y hasta en el ademán autoritario de su mano delgada, una arrogancia inflexible que yo jamás había encontrado.

Asimismo, se detiene en cuestionar todo tipo de lo que llama "frases vulgares". El objetivo es podar aquello que afecte la concisión, la precisión y la naturalidad: "escribir con las palabras naturales, propias, sencillas y exactas" (p. 81) aunque reconozca que "la naturalidad se adquiere y casi siempre se la obtiene por el trabajo" (p. 83). En la primera columna ubica lo cuestionable y en la segunda los rem-

plazos o las razones que llevan a ese juicio (pp.71-75). Así, en lugar de "derramar lágrimas" propone "llorar"; de "el rubor coloreó sus mejillas", "ruborizarse"; en algunos casos ironiza: de "la tristeza estaba pintada en su semblante" comenta "al óleo, seguramente"; en otros hace observaciones psicológicas: "de expresión dulce y tímida" dice "lo que es tímido es siempre dulce"; en varias prescribe: respecto de "una expresión indefinible animó su semblante" dice "defina esa expresión o no hable de ella". Hace un listado de "epítetos clisés o insignificantes": "ironía amarga", "sordo rumor", "repulsión instintiva"; "emoción contenida", "enemigo implacable, encarnizado". Y enumera algunas frases hechas o expresiones estereotipadas: "oír la voz del honor", "el terreno de las hipótesis", "la aurora de nuestras libertades". Por supuesto que reconoce que los escritores apelan a esas fórmulas, de allí que establezca que "lo que hay que evitar es el exceso" (79).

En algunas zonas del texto Albalat se inscribe, aunque no explícitamente, en una vieja polémica sobre la enseñanza de la escritura: si hay que tender en la enseñanza a la concisión o a la amplificación. Privilegia lo primero aconsejando la lectura de los "autores clásicos" franceses: Pascal o La Bruyère. Sostiene:

> La concisión es el arte de recoger, de hacer salir la idea, de condensar los elementos de una frase en una forma cada vez más ajustada. Es el odio al estilo flojo. La elocuencia no está en la cantidad de las cosas que se dicen sino en su intensidad. (p. 88)

El ideal del estilo conciso debe orientar la revisión y posterior rescritura tendiendo así a la autorregulación:

> Es necesario convencerse de que se debe siempre cortar, podar, limpiar el estilo; es preciso decirse que eso es necesario y es preciso creerlo por anticipado: Cuando se cree haber escrito un párrafo definitivo, vuélvasele a leer, corríjase, trátese de descubrir fórmulas más rápidas. Esas fórmulas existen; se trata de encontrarlas. (p. 91)

Erasmo, en cambio, si bien había señalado las dos posturas como posibles, opta por la segunda porque considera que si se domina esta a la otra se llega fácilmente. En el epílogo a *De Duplici copia verborum*

et rerum (La doble abundancia de palabras e ideas) de 1512 Erasmo orienta respecto de las dos posiciones:

> A aquel a quien le guste la famosa concisión lacónica deberá abstenerse de preliminares y de pasiones. Que exponga la cuestión con simplicidad y a grandes rasgos. Para los argumentos, que emplee no la totalidad sino solamente los principales y que los haga intervenir no desplegados sino en conjunto cerrado, de tal manera que la argumentación consistirá casi en una sola palabra para cada uno.
>
> […] Por el contrario, el que buscará la abundancia debe saber elegir entre las palabras, las ideas y las figuras. Que las razones no sean fútiles, los ejemplos inadaptados, las máximas frías, las digresiones largas e intempestivas, las figuras rebuscadas.

Tanto una como otra postura deben considerar diferentes modos de decir. La preocupación por la variación (y el entrenamiento en ella en el campo pedagógico) se va a expresar en las retóricas por la atención prestada al armado de la frase, particularmente en las lenguas nacionales, y por el reconocimiento de familias parafrásticas que le permitan optar al escritor en un punto de la cadena por una u otra forma dentro del abanico de posibilidades expresivas disponible. Si bien el armado de la frase no se considera como tema de enseñanza en los años superiores, en la corrección muchas veces tendemos a ello.

En torno a las reglas

El dispositivo normativo contempla la enunciación de reglas. Si bien estas se discuten por influencia del Romanticismo, que valora el talento personal y la inspiración, no son dejadas de lado en los manuales de retórica. Las justificaciones son diversas pero lo central es la necesidad de disciplinar la discursividad ya que el talento debe ser encauzado. En Gil de Zárate (1842: 7-8) las preguntas que formula llevan a inferir la importancia de las reglas:

> Pero este arte, ¿lo puede adquirir el individuo por sí solo, en función de sus propios recursos, sin más esfuerzos que los de su ingenio; o necesita preceptos, reglas que le señalen el sendero que ha de seguir para no perderse? ¿Deberá el hombre entregarse a

> sus propias inspiraciones, o convendrá cortar el vuelo a estas para corregir sus estravíos y darles la dirección oportuna? En suma, ¿el arte de hablar y escribir, ¿necesita o no de reglas?

Albalat (1949 [1899]) plantea respecto de la escritura: "Si la imaginación no es inflexiblemente dirigida, ¿quién puede saber dónde se detendrá? El mejor talento se deja arrastrar por ella" (127). En un sentido próximo se expresa Coll y Vehí (76): "La originalidad no debe confundirse con la *novedad* y menos con la novedad imposible que sueñan algunos y que ha dado origen a grandes absurdos y delirios". Esta valoración de las reglas aparece también en el *Manual de estilo* de la Agencia EFE (2008: 16):

> Es falsa la idea de que la individualidad se afirma mejor con una actitud "espontánea" ante el lenguaje. La espontaneidad, cuando se admira en grandes escritores, suele ser resultado de una gran disciplina. […] La originalidad más alta, como Paul Valéry enseñó, es la que puede lograrse dentro de las normas.

Las reglas se presentan, entonces, como la forma de disciplinar, justificadas en muchos casos también en lo que Foucault (1971: 15) llamaba la "voluntad de verdad", que al dividir verdadero/falso y rechazar el segundo término de la oposición funciona como un procedimiento de exclusión. Así Coll y Vehí (57) afirma con seguridad:

> Toda obra científica o literaria debe estar apoyada en la sólida base de la verdad. Las ficciones y exageraciones de la fantasía, serían disparates o frívolo pasatiempo, si no encerrasen verdades profundas.
>
> La verdad es, por lo tanto, la cualidad más importante del pensamiento, y la base fundamental de la buena elocución.

Esta voluntad de verdad sostiene la confianza en las reglas. El mismo autor (Coll y Vehí, 41) al tratar la descripción, si bien reconoce que es distinta la poética de la científica, confiadamente da las reglas generales a las que debe atenerse toda descripción:

> 1-Deben trazarse concisa y enérgicamente los rasgos más característicos del objeto, sin descender a minuciosos o insignificantes

> pormenores. 2- Las circunstancias que se elijan deben guardar unidad, presentando el objeto desde el punto de vista más favorable a la intención que se intenta producir. 3- Los contrastes son uno de los medios más a propósito para hacer resaltar, no solo los objetos que se describen, sino también las circunstancias que más los distinguen.

Si bien las reglas dejan progresivamente el campo literario, salvo en las etapas de aprendizaje, las normas como herramientas del disciplinamiento discursivo permanecen, ya en forma de tales (como eran enunciadas por los manuales de retórica) o como indicaciones acerca de cómo debe ser un texto, de los pasos que debe cumplir o de los rasgos lingüísticos que debe respetar. Así, un manual de escritura para las versiones en línea (*El Mundo,* 2002:2) sostiene, sintetizando los rasgos que ya indicamos antes:

> Es norma general emplear oraciones simples, separadas por punto y seguido o punto y aparte. Las oraciones subordinadas son la excepción. Se debe también limitar al mínimo posible el recurso a las acotaciones entre rayas o entre paréntesis. Cada dos oraciones o, como mucho, tres se colocará un punto y aparte. Los párrafos de más de diez líneas justificadas [cinco de máquina de escribir o de pantalla de ordenador] son la excepción, no la regla.

También es común encontrar en los manuales destinados a la escritura en las carreras de postgrado segmentos como el siguiente:

> Una vez establecido el tipo y el diseño de investigación, se textualiza el segundo movimiento de la metodología, el *diseño del objeto de investigación,* cuyos pasos son:
> 1. *definición del objeto de estudio y de las unidades de análisis,*
> 2. *especificación de variables o propiedades del objeto de investigación seleccionadas,*
> 3. *explicitación de los valores de las variables,*
> 4. *especificación de las dimensiones o niveles y de los indicadores o parámetros de análisis.*
>
> Tenga en cuenta que estos pasos no se textualizan necesariamente en el orden en el que los hemos presentado. Ud. debe recortar,

> diseñar discursivamente su objeto de investigación. Opte por el camino más claro y completo para usted y sus lectores. (Cubo de Severino, Puiatti, Lacon, 2012: 134)

La descripción de los pasos no deja de convocar la dimensión prescriptiva que se expone en los imperativos finales.

Conclusiones

En este rápido recorrido por algunas zonas de la tradición retórica que abordan la escritura hemos podido apreciar la permanencia de ciertos núcleos significativos respecto de su enseñanza. Por un lado, la articulación entre la lectura y la escritura y, en relación con ella, la importancia del comentario de texto como disparador de ciertas operaciones que podrán reutilizarse en la producción. Por otro lado, el convencimiento de que el dominio de la escritura debe adquirirse por un esfuerzo sistemático y continuo, expuesto metonímicamente en la figura de las reglas, que señalan los pasos que se deben seguir y las cualidades que los textos deben alcanzar. También es persistente la apelación a los modelos como ejemplos dignos de imitar o el señalamiento de las formulaciones inadecuadas. Si bien la imitación se dejó de valorar como parte del proceso de desarrollo de estilos individuales, acompaña, no dicha, muchas de las prácticas de escritura no solo en las propuestas por manuales que consideran los nuevos medios sino también en las orientaciones para la elaboración de escritos en la universidad. Asimismo, es interesante ver cómo las operaciones de variar, amplificar o reducir son actividades pedagógicas habituales como lo es la reformulación para mejorar un texto ajeno o un texto propio leído como ajeno o para adquirir la competencia escritora.

Es decir que si bien nosotros abordamos un abanico más amplio de textos, ponemos en juego los saberes generados por las ciencias del lenguaje, tenemos otras representaciones del sujeto escolarizado y los ejercicios en algunos niveles tienen mayor libertad creativa, no podemos escapar a esa tradición retórica que condenada desde diferentes lugares reaparece recordándonos que en nuestra reflexión sobre la escritura y en la elaboración de estrategias didácticas convocamos esa memoria.

Sin embargo, hemos naturalizado tanto sus intervenciones que cuando construimos una ciencia del texto nos olvidamos de que los fenómenos que estudiamos han sido modelados durante siglos por esas antiguas reflexiones y variados ejercicios. La retórica nos muestra en esa misma naturalización de su saber, que la hace poco visible, el éxito del disciplinamiento ejercido, que puede implicar también el reconocimiento del desvío y, en casos excepcionales, su aceptación.

¿Qué interés tiene esta historia para los que nos dedicamos a la enseñanza de la lectura y la escritura? Creo que nos permite comprender cómo estamos inscriptos en esos trayectos, la función social que cumplimos en la regulación de la discursividad y lo relativo de principios y reglas que tendemos a dogmatizar. También nos propone seguir pensando la escritura en la tensión entre las representaciones más o menos estabilizadas y las nuevas, sensibilizándonos al reconocimiento de los cambios. Y, finalmente, nos muestra cómo el espacio del lenguaje es un espacio de luchas simbólicas en las cuales se confrontan posicionamientos que responden a concepciones diferentes acerca, entre otros, de los modos de intervención de la escritura y de su enseñanza en la vida social.

Referencias bibliográficas

Albalat, Antoine (1944 [1899]), *El arte de escribir en veinte lecciones y La formación del estilo,* Buenos Aires: Atlántida.

Aristóteles (2015 [-329-323]), *El arte de la Retórica,* Buenos Aires: Eudeba.

Clarín, (1997), *Manual de Estilo,* Buenos Aires: Clarín-Aguilar.

Coll y Vehí, José (1894 [1862]), *Compendio de Retórica y Poética o Nociones elementales de Literatura, Barcelona*: Imprenta Barcelonesa.

Condillac, Étienne B. de (1798 [1775]), *L'Art d'Écrire, Cours d'Études pour l'instruction du Prince de Parme,* París: Imprimerie de Ch. Houel.

Cosson, Alfredo (1871), *Trozos selectos de Literatura y Método de composición literaria sacados de autores argentinos y extranjeros,* Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni.

El Mundo. *Libro de estilo del diario* El Mundo (2002), [on line], disponible en <*www.masmenos.es/wp-content/uploads/.../librodees-*

tilo_elmundo.pdf.>[página consultada el 10 de marzo de 2014].
Erasmo (1991 [1511, 1512]), "La Methode pour étudier" y "La Double Abondance des mots et des idées", en *Œuvres choisies,* París: Le libre de poche classique.
Fernández de Agüero, Juan Manuel (1940 [manuscrito de 1823]), *Principios de Ideología,* Tercera Parte: "Ideología oratoria o retórica", Buenos Aires: Instituto de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires).
Fundéu (2008), *Manual del español urgente,* Madrid, Cátedra.
Fundéu (2012), *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales,* Barcelona: Galaxia Gutenberg.
Gil de Zárate (1842), *Manual de literatura. Principios generales de Poética y Retórica,* Madrid: Boix editor.
La Nación (1997), *Manual de estilo y Ética periodística,* Buenos Aires: La Nación-Espasa.
Quintiliano, M. Fabio (1944 [95]), *Instituciones oratorias,* Buenos Aires: Joaquín Gil Editor.

Bibliografía citada

Arnoux, Elvira Narvaja de (2008), *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-*1862). *Estudio glotopolítico,* Parte IV: "Hacia la regulación estatal del espacio discursivo", Buenos Aires: Santiago Arcos.
Arnoux, Elvira Narvaja de (2010) "La enseñanza de la Retórica en la primera década revolucionaria: Juan Crisóstomo Lafinur y su curso de Filosofía", en *Revista Arena,* nº 1, www.revistarena.unca.edu.ar, Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca.
Arnoux, Elvira Narvaja de (2013), "La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado nacional", en *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*: *30 años de democracia argentina (1983-2013): Fracturas y continuidades*, Nº 29, enero-junio 2013 (Dossier: Discursos sociales y construcción de identidades colectivas), Universidad Nacional de Córdoba, pp. 189-215.
Arnoux, Elvira Narvaja de (2015a) "Escritura y predicación: la homilía como género de la celebración litúrgica", *Traslaciones,* 2 (4).
Arnoux, Elvira Narvaja de (2015b) "Teaching eloquence in a transition period: Hispanic handbooks of rhetoric in the first half of the nineteenth century", *Res Rhetorica*, *Journal of Polish Rhetorical Society,* n°1 (2015) : http://resrhetorica.com/index.php/

RR/author/submission/35 Versión castellana: "La enseñanza de la elocuencia en una etapa de transición: manuales de retórica hispánicos en la primera mitad del siglo XIX", ABEHACHE, Edición especial, Vol. 1, n° 10, agosto 2016.

Arnoux, Elvira Narvaja de (2015c) "Los manuales de estilo periodísticos para las versiones *on line*: las representaciones del lector y su incidencia en la regulación de discursos y prácticas", *Circula. Revista de Ideologías lingüísticas,* Vol. 2, Wim Remysen, Sabine Schwarze y Juan Antonio Ennis (dirs.), "La mediatización de las ideologías lingüísticas: voz de autores y voz de lectores" Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS).

Arnoux, Elvira Narvaja de (2015d), "Hacia una política de la lectura desde la perspectiva de la integración regional. Enfoque glotopolítico", en Marta Sotes (comp.), *Literatura-Lingüística Investigaciones en la Patagonia VIII,* en soporte CD, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia: EDUPA - Trelew: ILLPAT, pp. 450-465.

Arnoux, Elvira N. de y María Imelda Blanco (2004), "La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina", *Historia de la educación. Anuario,* N° 5, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Auroux, Sylvain (1994), *La révolution technologique de la grammatisation,* Lieja: Mardaga.

Bajtín, *Mijail* (1977), *Estética de la creación verbal,* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bronckart, Jean-Paul (2004), "Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique", *Langages,* 154, "Les genres de la parole".

Chartier, Roger (1985), "Du livre au lire", R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lectura,* París: Rivages.

Chomarat, Jacques (1981), *Grammaire et rhétorique chez Erasme,* tomo II, París: Les Belles Lettres.

Compagnon, Antoine (1999), "La rhétorique à la fin du XIXe siècle (1875-1900), en Marc Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1450-1950,* pp. 1215-1260, Paris: PUF.

Cubo de Severino, Liliana, Hilda Puiatti y Nelsi Lacon (2012), *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción,* Córdoba: Comunicarte.

Desbordes, Françoise (1996), *La rhétorique antique,* París : Hachette.

Delon, Michel (1999), « Procès de la rhétorique, triomphe de l'éloquence (1775-1800 », en Marc Fumaroli, *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne,* pp. 1001-1018, París : PUF.

Douay-Soublin, Françoise (1992), "La rhétorique en Europe à travers son enseignement », cap. 7, en Sylvain Auroux (dir.), *Histoire des idées linguistiques,* pp. 408-507, Lieja : Mardaga.

Fiorentino, Giuliana (2013), *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing,* Roma, Carocci editore.

Foucault, Michel (1971), *L'ordre du discours,* París: Gallimard.

Genette, Gérard (1976), « Rhétorique et enseignement », *Figures II,* París : Seuil.

Venegas, René, María Teresa Núñez, Sofía Zamora y Andrea Santana (2015), *Escribir desde la pedagogía del género,* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

La argumentación a enseñar en la política curricular colombiana: convivir sin convencer[4]

Giohanny Olave-Arias
Universidad Industrial de Santander (UIS)

El objetivo de este texto es examinar la argumentación a enseñar en el currículo prescripto vigente en Colombia[5]. A partir de ese examen, sostendré que la política curricular instauró una visión 'textualizante' y consensualista sobre la argumentación, inspirada en una lectura taxonomicista de la lingüística textual y normativa del intercambio comunicativo. Bajo estas lecturas, resulta difícil enseñar a valorar el conflicto y el disenso como instancias necesarias en el sistema democrático.

La confusión ha estribado en reducir la enseñanza de la argumentación a la evaluación de las estrategias persuasivas en la comprensión y producción de textos y a la búsqueda de consensos en situaciones de desacuerdo. Esta reducción lleva a que el conflicto social quede

[4] Este capítulo se deriva de la investigación titulada "Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en la educación media", presentada como tesis de maestría en educación en la Universidad Nacional de La Plata, en junio de 2015. Su realización fue posible gracias al apoyo económico del Ministerio de Educación Argentino, programa de becas "Roberto Carri".

[5] La expresión "currículo prescripto" (Gimeno Sacristán, 1991) alude al conjunto de documentos que orientan regulativamente el contenido de los currículos a nivel nacional, para los diferentes niveles de escolaridad. En Colombia, el artículo 33 del Decreto 1860 de 1994 establece que, para la elaboración autónoma de sus currículos, cada institución educativa debe tener en cuenta: los fines de la educación (Ley 115 de 1994), los indicadores de logro (Resolución 2343 de 1996) y los Lineamientos expedidos por el MEN para cada área del saber. Estos documentos forman parte de la política curricular vigente.

introducido en el aula en forma de técnicas para su resolución, a partir de las cuales la visión del papel del lenguaje y de las competencias comunicativas resulta normalizadora y resolutiva. Frente a las manifestaciones del conflicto en los grupos sociales, entonces, la preocupación curricular de la lingüística educativa ha sido deshacerlo a través de una sobrevaloración o idealización de la fuerza conciliadora de los argumentos racionales. Estamos ante preocupaciones que se sostienen sobre concepciones negacionistas, o bien, condenatorias del conflicto mismo; así lo apuntaba Jares (2002:83) en su extenso programa de trabajo alrededor de las relaciones entre conflicto, escuela y convivencia democrática:

> la creciente demanda de formación que se está produciendo en los últimos años sobre resolución de conflictos tiene un aspecto positivo pero también puede ocultar una desviación en doble sentido. Por una parte, creer que la resolución de conflictos es una técnica que se puede aprender y aplicar en cualquier contexto o situación; por otra, creer que es una receta mágica que nos salvará de todo conflicto o, de no evitarlo, nos dará todas las claves para poder resolverlo satisfactoriamente. En estas situaciones la demanda se produce por una visión negativa —«qué hacer para que no haya conflictos»—.

En esa visión, el papel de la argumentación consiste básicamente en evitar los conflictos y reparar las interacciones sociales que ellos vulneran, a través de la enseñanza de los modos válidos y "racionales" de la discusión y el disenso, tanto privados como públicos. Sin grandes innovaciones, la política curricular frente a este tema ha seguido ese derrotero.

Este texto ofrece continuidad a algunas revisiones críticas de la política curricular de lengua castellana, que han aparecido con cierta constancia a lo largo de este siglo (Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2003, 2014; Rincón, 2004; Ramírez, 2008; Vallejo, 2009; RedLecturas, 2013; entre otros). Con mayor especificidad, la argumentación en los currículos prescripto y editado fue abordada por Calderón (2011) en clave histórica, revelando la ambigüedad de ideas sobre el tema que han circulado

en la política curricular de lenguaje desde la primera mitad del siglo pasado y que las revisiones disponibles no han atendido. Sobre esa base, en un trabajo reciente (Olave, 2015) defiendo una reorientación política de la enseñanza de la argumentación que se apoye en una teoría didáctica del argumento como acontecimiento social, antes que como estructura lógica o textual de la construcción de justificaciones.

A más de una década del diseño de la actual política curricular, se requiere profundizar las revisiones al currículo prescripto y reorientar el problema de la argumentación hacia una mayor apertura al desacuerdo y a la insolubilidad de diferendos. Este reenfoque puede sostenerse sobre teorías no normativas de la argumentación, para responder a los desafíos sociopolíticos y culturales actuales en Colombia.

En el siguiente apartado haré mención de los aspectos metodológicos involucrados en este texto. Luego, expondré el análisis de la concepción argumentativa en los documentos principales de la política curricular vigente para el área de español; incluiré también un rastreo del mismo asunto en la política curricular de otras asignaturas. Finalizaré apuntando la necesidad de un abordaje complementario no normativo de la argumentación, dentro de la educación lingüística.

Aspectos metodológicos

Este capítulo se deriva de una investigación mayor, de tipo interpretativo y correlacional, orientada desde la perspectiva interdisciplinar del análisis del discurso (Arnoux, 2006). En ella analicé las propuestas para enseñar argumentación en el nivel de la educación media, contenidas en los currículos prescripto (política curricular) y editado (una muestra de manuales escolares y entrevistas a sus editores y autores). Como unidad de análisis tomé la secuencia didáctica sobre argumentación. El objetivo fue confrontar la argumentación a enseñar en Colombia con los avances contemporáneos de las teorías de la argumentación (Plantin, 2012, 2016). En este capítulo presento una reflexión sobre la orientación social de la argumentación prescripta y su adecuación a los desafíos educativos en la Colombia actual; el estudio completo puede consultarse en Olave (2015).

La argumentación en los lineamientos curriculares de lengua castellana

Los lineamientos aluden al tema de la argumentación a lo largo de su desarrollo, desde dos frentes: uno menos explícito, en el ámbito del currículo oculto y de la interacción comunicativa en el aula, y otro más mostrado, en el plano de los temas específicos a enseñar y ligado a la orientación teórica lingüístico-textual de la política curricular.

En cuanto al primer frente, el tema aparece al respecto de la formación de una "cultura de la argumentación en el aula", concebida como la apertura de espacios de discusión razonada entre estudiantes y docentes, cuando se propone como alternativas el trabajo por proyectos y la planificación conjunta de las actividades:

> No se trata por tanto de reemplazar "la dictadura" de los docentes por la "dictadura" de los estudiantes: de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos (MEN, 1998a:22).

La apuesta por un currículo flexible, en el sentido de la inclusión de los intereses de los estudiantes en su diseño y en la posibilidad de ser rediseñado sobre la marcha, lleva a que la argumentación sea incluida como base de los procesos de negociación entre estudiantes y docentes: aquí no se trata específicamente de una argumentación a enseñar como tema explícito del currículo, sino más de una operación discursiva en los intercambios comunicativos en el aula, ya en el orden del currículo oculto. Argumentación y negociación, en este sentido, se emparentan en las relaciones dialógicas para construir el currículo, son sus condiciones de posibilidad en el marco de la formulación de proyectos: "pensamos el aula como un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas; en síntesis, un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales" (MEN, 1998a:18).

La denominada "cultura de la argumentación" generaría, entonces, esta especie de currículo negociado, a través del cual se trabaja una

serie de nodos o ejes[6] que organizarían los componentes más "concretos" del currículo: indicadores de logros, temáticas, metodologías, evaluaciones y referentes bibliográficos. En uno de estos ejes, referido a la ética de la comunicación, aparece con especial énfasis la mención a la cultura de la argumentación:

> (...) el esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje (MEN, 1998a:58).

Es en los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación donde los lineamientos ubican con mayor claridad a la argumentación en su sentido más dialógico: como currículo negociado en el marco de procesos de negociación de diferencias. Se trata, ante todo, de un discurso racional idealizado ("consistente") que dirige los intercambios entre los participantes y se entronca directamente con la dimensión axiológica de la comunicación, desde la perspectiva de una pragmática normativa o de una ética del discurso, en el sentido habermasiano[7]:

> En síntesis, este eje plantea la necesidad de trabajar en función de la construcción de los principios básicos de la interacción y la comunicación, lo mismo que los deberes y derechos asociados a la misma. También hace referencia a la construcción de una cultura de la argumentación, y al respeto por la diversidad cultural, tanto al interior del aula de clases donde circulan múltiples códigos socio-lingüísticos y culturales, como respecto a la diversidad cultural existente en Colombia (MEN, 1998a:62).

---

[6] "Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento" (MEN, 1998:29).

[7] Los lineamientos citan explícitamente la Teoría de la acción comunicativa, de Habermas (1987).

En cuanto a la perspectiva textual de la argumentación, es ubicada explícitamente en los tipos de textos a enseñar, desde la perspectiva de la lingüística textual[8], de manera que se utilizan clasificaciones o tipologías de acuerdo con el criterio estructural de sus modos de organización (superestructuras). Frente a dimensiones más pragmáticas de la significación, como el problema de la intencionalidad en el plano de la enunciación, se realizan aclaraciones de orden ecléctico, para conjurar la permanencia del modelo estructural clasificatorio de los textos, con el análisis de la dimensión social de los discursos que ellos convocan:

Es importante anotar que algunos textos pueden corresponder a una u otra modalidad de acuerdo con la intencionalidad. La razón reside en que muchos textos comparten más de una intención, por ejemplo, una carta para solicitar empleo debe informar sobre las cualidades del aspirante y dar razones para convencer sobre su elección.

> La reseña, además de presentar abreviadamente la información sobre un texto, debe dar razones que justifiquen su lectura. De ahí que pueda ser un texto argumentativo e informativo *al mismo tiempo* (MEN, 1998a:81, cursiva añadida).

La importancia otorgada a la interpretación y producción de diferentes tipos de textos determina la inclusión de la argumentación como una tipología en cuanto tal; lo argumentativo estaría definiéndose aquí implícitamente como un tipo de texto al que se le anotan cuatro modalidades o realizaciones concretas: el ensayo, el artículo de opinión, la reseña y el editorial (MEN, 1998a:81). Estas modalidades, si bien no excluyen otras, aparecen como *las* modalidades argumentativas decididas para el trabajo en el aula, por responder a "las necesidades escolares concretas" (p.80). Con respecto al criterio clasificatorio, pese a reconocer que no existe acuerdo teórico para establecer una única tipología textual, se propone que la intencionalidad rige la clasificación de los diferentes tipos y sus modalidades, pero luego se deja en evidencia que la intención no es tampoco un criterio claro, porque se reconocen solapamientos entre lo informa-

[8] En los lineamientos se sigue la propuesta clasificatoria de van Dijk (1980) con respecto a los estudios estructurales del texto como unidad de análisis.

tivo y lo argumentativo, según el ejemplo descrito en la cita. Este tipo de fenómenos textuales ha sido analizado por Adam (1992) en su estudio sobre prototipos y secuencias[9], donde ha sugerido que es el "plan textual" el que determina los efectos de dominancia de una secuencia sobre las otras, de manera que una secuencia informativa o una expositiva pueden estar "en función de" o ser utilizadas como estrategias argumentativas, sin que se hable de combinación de intencionalidades, sino más bien de orientaciones intencionales dominantes que determinan el tipo de texto desde el punto de vista de la dominancia jerárquica.

Basados, así, en la generalización de lo argumentativo como una estructura textual que determina una tipología y unas modalidades realizativas, los lineamientos no diferencian entre argumentación y secuencia argumentativa, subsumen la primera a la segunda y orientan su enseñanza desde un énfasis clasificatorio: interpretar y producir ensayos, reseñas, artículos de opinión y editoriales es el horizonte de posibilidades al que se limita la enseñanza de la argumentación en el aula. En la siguiente sugerencia didáctica se refuerza esta orientación:

> La unidad pretende construir herramientas básicas para la comprensión y la producción de ensayos en el grado sexto. Se comienza con un trabajo de análisis de diferentes ensayos, con el fin de establecer las características de este tipo de texto.
>
> Luego se trabaja sobre la identificación del tema general en el ensayo. Posteriormente se trabaja sobre el reconocimiento de unidades mayores y unidades menores de significado presentes en el ensayo. Se trabajan unidades mayores como el capítulo y el párrafo. Se desarrollan habilidades para identificar este tipo de unidades, para reconocer estructuras presentes en las mismas. Se construyen definiciones de estas unidades y se desarrollan las competencias básicas para producirlas (...) (MEN, 1998a:71).

[9] La teoría de los prototipos textuales se elaboró como una reacción contra la excesiva generalidad de las tipologías del texto, surgidas de la mano de las gramáticas textuales en las décadas del 60 y 70. Los trabajos de Adam centrados en este aspecto (1992, 1995, 2011) constituyen un desarrollo del modelo textual de Werlich (1975), quien introduce el problema de las formas secuenciales típicas en los textos.

El trabajo didáctico propone, desde un modelo de escritura procesual, abordar la dimensión superestructural e ir avanzando en las dimensiones macro y microestructural, en dirección de lo general a lo particular. El punto de inicio es el establecimiento de las características que hacen de la argumentación un cierto tipo de texto, es decir, que la inscriben en una taxonomía, razón por la cual se propone el análisis de diferentes ensayos en perspectiva comparativa e inductiva. Esta misma metodología se vuelve a proponer en otra ilustración del trabajo didáctico con los textos argumentativos:

> Teniendo como horizonte el desarrollo de habilidades y competencias básicas para la comprensión y la producción de ensayo, se inició el trabajo con el análisis de un texto escrito por parte del docente, con la idea de que el ejemplo del docente es buen punto de partida en procesos como éste. Se discutió el texto durante dos sesiones. Se establecieron las características tanto semánticas y sintácticas, lo mismo que las implicaciones pragmáticas del texto. Posteriormente, se identificó la estructura subyacente al texto. En sesiones posteriores se analizaron otros ensayos con características similares. Se realizaron comparaciones y se logró determinar lo común a los diferentes textos. Con este trabajo se determinaron los elementos a tener en cuenta en la comprensión y en la producción de ensayo para el grado sexto, y se inició un primer intento de escritura. Se estableció un modelo de estructura común como punto de partida (MEN, 1998a:73).

Es claro que el trabajo con la argumentación en estas secuencias, que se presentan en los lineamientos como ejemplos concretos a seguir, está supeditado al dominio estructural de la secuencia argumentativa. El horizonte compartido en ambas ilustraciones es la comprensión y producción de un ensayo como fin último de la secuencia, es decir, una finalidad anclada en la materialidad de los textos comprendidos o producidos: en tal sentido, enseñar la argumentación es enseñar a comprender y producir secuencias textuales argumentativas. La argumentación aquí no tiene, como inicio, ninguna reflexión precedente sobre ella misma como una necesidad comunicativa particular del sujeto hablante (¿Por qué argumentamos? ¿para qué argumentamos?), ni sobre la inscripción de la argumentación en una situación social particular (¿qué instancia social de comunicación involucramos

con la argumentación?, ¿qué roles asumimos como argumentadores?, ¿qué relaciones establecemos con el interlocutor que postulamos?, ¿y con el tema del que tratamos?, etc.).

En suma, se trata de una orientación más hacia el saber hacer en contexto (de una competencia textual argumentativa) y menos hacia el pensar el texto en contexto (de una reflexión sobre la argumentación como fenómeno sociodiscursivo desde la materialidad de los textos) ni del contexto en el texto (de una configuración del mundo a través del discurso). Tal orientación privilegia el trabajo de reconocimiento de "superestructuras" para generar modelos o plantillas sobre las cuales sobrescribir los textos propios; de allí, la importancia otorgada a la ejemplificación modelizante y a la comparación entre textos homogéneos para inferir patrones.

Al sintetizar lo demandado en los cinco ejes curriculares que orientan el diseño de los currículos, la argumentación es recontextualizada de una vez en términos de "competencia fundamental" prescripta:

> (...) en lo que concierne al área de lenguaje y literatura, cuatro competencias fundamentales deben ser desarrolladas (que incluyen las demás competencias y procesos planteados): 1. Competencia crítica para la lectura (en el ámbito de la diversidad textual); 2. Competencia textual en la producción escrita (en los distintos contextos posibles); 3. Competencia argumentativa en la intervención oral (sobre todo en relación con la explicación de postulados en las diferentes disciplinas) y 4. Competencia para poner en diálogo a los textos, cuando se trata del abordaje de una obra literaria (es lo que hemos venido identificando como posibilidad de hacer lectura crítico-intertextual) (MEN, 1998:67).

La segmentación de lo que se enuncia como "competencias básicas" separa lo crítico de lo argumentativo y lo oral de lo escrito, reduciendo los conceptos de crítica, argumentación, comprensión y producción textual en asociaciones que resultan limitantes: lo crítico es asignado a la lectura, lo argumentativo a la oralidad, lo intertextual a la literatura y la adecuación contextual a la escritura. Aun asumiendo que se trata de segmentaciones metodológicas que se integrarían e interrelacionarían en las prácticas de enseñanza, su inscripción en el

discurso de las competencias orienta el área de lenguaje y literatura hacia la comprensión y producción de textos como puntos de llegada –no de partida, mucho menos como medios de acción social- de la educación lingüística.

La perspectiva teórica de los lineamientos, presentada como "semántico-comunicativa" con enfoque desde la significación[10], tiene una fuerte impronta textolingüística. Si bien se asegura que la intención es trascender el enfoque de la competencia lingüística chomskiana (de hablantes-oyentes ideales, propia del generativismo y encarnada en la descripción del código sin atención al uso real), e inclusive el de la competencia comunicativa (de hablantes-oyentes reales, en situaciones de comunicación auténticas), las intenciones no trascienden la concepción de una comunicación anclada en lo textual, no en lo discursivo.

La explicitación del enfoque teórico de los lineamientos, en el nivel lingüístico, adolece de cierta indeterminación en razón de su generalidad: en principio, se dice que

> [p]ara la elaboración de este documento se tuvieron en cuenta planteamientos sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje; principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia (MEN, 1998a:4).

Posteriormente, el mismo documento cita el concepto de "competencia comunicativa" de Hymes (1996[1972]), adscribiéndolo a los estudios sociolingüísticos (p.8); y finalmente, se propone "acudir al análisis del discurso para dar una mirada integradora al texto en su conjunto" (p.77). Pese a esta última referencia, los avances del análisis del discurso en lo que respecta a la comunicación como fenóme-

[10] "Consideramos pertinente hablar de significación como una ampliación de la noción de enfoque semántico-comunicativo ya que el eje está puesto en el proceso de significación desarrollado por los sujetos, más que sobre el significado desde el punto de vista de la teoría semántica o lingüística" (MEN, 1998a:25). En este punto, los Lineamientos citan el trabajo del profesor Guillermo Bustamante, quien propone un cambio de la Competencia Comunicativa a la Competencia Significativa; trabajo que inscribe la significación en el discurso de la evaluación masiva por competencias (p.26).

no sociodiscursivo no aparecen como referentes en los lineamientos; específicamente sobre la argumentación, los trabajos desarrollados desde estas perspectivas son abundantes en la actualidad, y para la época en que se produjeron los lineamientos, apenas empezaban a difundirse en español.

Este desfase teórico ha incidido en la concepción del intercambio comunicativo que opera en la política curricular vigente. Si antes ese intercambio había quedado preso del código en las estructuras mentales de los sujetos productores de oraciones (el paradigma cognitivista chomskiano llevado al aula), en las décadas de los 80 y los 90 se libera de esta visión mentalista del lenguaje pero sigue preso en la materialidad del texto como estructura, no como discurso social. La argumentación, así, se aborda como un problema textual, no como un problema social (político, cultural, ideológico), es decir, la argumentación como acción textual (estructuras, funciones, tipologías, intertextos) antes que como acción social (situaciones, problemáticas, interdiscursos).

La argumentación en los estándares básicos de lengua castellana

El documento de los estándares se adscribe de manera más directa al discurso global de las competencias y de la calidad educativa. De allí que definan como objetivo que los estudiantes

> aprendan lo que tienen que aprender para saber y saber hacer como ciudadanos competentes, que conocen, piensan, analizan y actúan con seguridad (...). Se trata de que un niño o joven haga bien lo que le toca hacer, y se desempeñe con competencia para la vida" (MEN, 2003a:6-7).

El problema de la argumentación, por tanto, se circunscribe al de la competencia argumentativa como un tipo de capacidad expresiva y comprensiva, verbal y no verbal, que le permita a los estudiantes, "desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo" (p.9). Dadas las reformulaciones incluidas en el documento de 2003, la formación de esa competencia (y de las demás) advierte que, aun-

que se trata de estándares, no pretende estandarizar, sino marcar metas mínimas de desempeño:

> El lenguaje en la Educación Básica y Media debe dirigirse a un trabajo fuerte de apropiación y uso de diversas formas de lectura y producción de textos, como un proceso significativo y cultural, sin pretender estandarizar estudiantes, maestros o instituciones; es decir, conservando la autonomía individual y la institucional (MEN, 2003b:28).

Razón por la cual, en el diseño se plantea incluir enunciados generales (sin especificidades sobre temas o contenidos para los planes de estudio) que identifican cinco "factores de organización" en grupos de grados escolares[11]. Estos factores son los siguientes: producción textual; comprensión e interpretación textual; literatura; medios de comunicación y otros sistemas simbólicos; ética de la comunicación. El documento sostiene, de cara a las críticas recibidas en 2002, que "queda claro, entonces, cómo en esta propuesta de estándares se potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos" (MEN, 2003b:30). En la tabla 1 se reconstruye la correlación entre los ejes o nodos de los Lineamientos y los factores de organización de los estándares:

Tabla 1.
Correlación entre lineamientos y estándares curriculares de lengua castellana

Lineamientos curriculares (1998a)	**Estándares curriculares (2003b)**
Ejes o nodos	**Factores de organización**
1. Procesos de construcción de sistemas de significación	1. Producción textual
2. Procesos de interpretación y producción de textos	2. Comprensión e interpretación textual

[11] 1° a 3°, 4° a 5° (educación básica primaria), 6° a 7°, 8° a 9° (educación básica secundaria), y 10 a 11 (educación media). En cada pareja de grados se especifican estándares, enunciándolos como "al terminar el grado X°, el estudiante estará en capacidad de:" (MEN, 2003a).

Lineamientos curriculares (1998a)	Estándares curriculares (2003b)
Ejes o nodos	**Factores de organización**
3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura	3. Literatura
	4. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.
4. Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación	5. Ética de la comunicación "La Ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores" (2003b:29).
5. Procesos de desarrollo del pensamiento	"los procesos cognitivos no fueron asumidos como un factor, puesto que ellos no pueden desligarse de lo comunicativo y del uso del lenguaje" (2003b:30).

El rastreo de la argumentación en los estándares permite advertir su presencia como habilidad integrada a la competencia comunicativa, ligada a la formación de una "actitud crítica" frente a la literatura y los medios de comunicación, y materializada desde la comprensión y producción textuales. Dicha actitud se propone dentro del apartado titulado "Grandes metas de la formación en lenguaje", en conexión con "el ejercicio de una ciudadanía responsable":

> Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos (MEN, 2003b:23).

Se dimensiona aquí la argumentación en términos consensualistas y se pretende hacer transversal el estándar de "ética de la comunicación", orientándolo hacia la formación de sentido crítico para la convivencia. En este sentido, argumentación y actitud crítica se manejan casi indistintamente en el documento y de manera reiterativa, especialmente para el nivel de la educación media, donde explícitamente se recomienda

> profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor conocimiento de la lengua castellana (...). Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la obra literaria. En lo referido al lenguaje no verbal se puede procurar el fortalecimiento de la expresión crítica y argumentada de interpretaciones que aborden los aspectos culturales, éticos, afectivos e ideológicos de la información que circula a través de diferentes medios (MEN, 2003b:28).

Cada estándar se identifica con un enunciado que lo encabeza, redactado en presente de indicativo y en primera persona, impostando la voz del estudiante[12]. El documento asegura que en el enunciado identificador "se exponen un saber específico y una finalidad de ese saber" (MEN, 2003a:30); no obstante, la finalidad solo aparece explícita en uno de los enunciados del estándar "Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos" ("Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados", MEN, 2003b:41), mientras que en los demás se alude a circunstancias de modo o de lugar, para ubicar la acción o proceso que se espera lleve a cabo el estudiante. Es precisamente en los circunstanciales de modo donde se reitera la aspiración a una formación crítica, como se señala en los enunciados identificadores para educación media:

- Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
- Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva (MEN, 2003b:40-41).

En cuanto a los subprocesos, bajo el sintagma "para lo cual" son presentados "los referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje" (MEN, 2003:30). Pese a que el MEN ha insistido en que los contenidos de los subproce-

[12] En este manejo del tiempo verbal se diferencian las dos versiones de 2003: en la primera publicación (2003a), se redactaron los enunciados en futuro de indicativo y en tercera persona.

sos “no deben confundirse con objetivos ni con temas o contenidos para desarrollar una clase” (MEN, 2003b:30), en los estándares de comprensión, producción e interpretación textual se señalan temas explícitos a la manera de una selección de contenidos a enseñar en este nivel educativo; por ejemplo, para los estándares de undécimo grado, se solicita el ensayo y la reseña crítica (MEN, 2003b:40). Ambos contenidos aparecen también en los lineamientos curriculares como modalidades textuales de la argumentación, junto con el artículo de opinión y el editorial, que no se mencionan explícitamente en los Estándares.

Otras derivaciones de la mencionada “actitud crítica”, como “posición crítica”, “sentido crítico” y “respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas” (MEN, 2003b:41), insisten en la argumentación como una competencia cristalizada en la actitud a formar en el estudiante. En cuanto a los fines de esa formación, solo surgen con alguna claridad en los subprocesos del estándar “Ética de la comunicación”, que orienta la argumentación hacia el diálogo conciliador entre posiciones antagónicas:

- Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.
- Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.
- (…)
- Argumento en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc. (MEN, 2003b:41).

La argumentación en los indicadores de logro

En la Resolución 2343 de 1996, que establece los indicadores de logro por conjuntos de grados y áreas del plan de estudios, la argumentación se refiere como una competencia transversal a esos niveles, en la medida en que se le presenta como una acción involucrada en procesos de producción oral y escrita.

Para el caso de lengua castellana, se hace mención específica a la producción de ensayos y a enfoques lógicos y dialécticos de la in-

teracción argumentativa (p.33). En las demás áreas, el indicador propone el quehacer argumentativo como un indicio tangible, sin prescribir la materialización en tipos de textos. La tabla 2 muestra el rastreo de la argumentación como tema en el documento de los indicadores de logro:

Tabla 2.
Indicadores de logros curriculares sobre argumentación, para la educación media (MEN, 1996:28- 36).

Área	Indicador de logro
Lengua castellana	Produce ensayos en los que desarrolla un eje temático, fija un punto de vista frente al mismo y sigue un plan textual determinado previamente. Ejercita recursos de la lógica y de la dialéctica del lenguaje, *para sustentar sus posiciones teóricas y sus puntos de vista* (p.33).
Ética y valores	Reconoce cuando en el ejercicio de la autoridad se vulneran principios, valores éticos y derechos humanos y argumenta públicamente sus discrepancias (p.31).
Ciencias económicas y políticas	Busca y asume críticamente la información sobre las decisiones que se adoptan en materia de economía y política y evalúa las implicaciones humanas y sociales que se derivan de éstas (p.35).
Filosofía	Expresa su pensamiento personal en forma libre y espontánea como resultado de una reflexión autónoma y argumentada (p.35). Trata de ser analítico y crítico y de tomar conciencia para confrontar diversas argumentaciones, para la palabra y el pensamiento de los otros, con base en la autoridad de la razón (p.35).
Matemáticas	Formula hipótesis, las pone a prueba, argumenta a favor y en contra de ellas y las modifica o las descarta cuando no resisten la argumentación (p.34).
Ciencias Naturales	Posee una argumentación clara que vincula sus intereses científicos, ambientales y tecnológicos con su proyecto de vida (p.29).

Área	Indicador de logro
Ciencias Naturales	Argumenta desde marcos generales de la ética, el papel de la ciencia y la tecnología en la construcción de un país mejor para todos y vincula en su argumentación los aprendizajes alcanzados en otras áreas, en especial en filosofía e historia (p.30).
Tecnología e Informática	Argumenta acerca de problemas y soluciones tecnológicas, a partir de su experiencia y de la aprobación de saberes (p.35).

Para el caso de los indicadores explícitos en las demás áreas, la argumentación se orienta más hacia la capacidad de elaborar juicios racionales (claros, analíticos, críticos) sobre el mundo y de expresar un punto de vista particular. Con excepción de uno de los indicadores para lengua castellana (en cursiva), es evidente la ausencia de los fines de la argumentación en la postulación de los indicadores de logro; ese nivel no hace parte de la estructura proposicional del indicador en clave de competencia, dado que la parte aplicativa (del saber-hacer) interroga por el *dónde*, el *cuándo* o el *cómo*, no por el *para qué*. Para Vallejo (2009:10):

> el *contexto* (el dónde, el cómo, el cuándo, o el "en qué condiciones se hace", se moviliza, o se usa un saber), se reduce, derivado del indicador de logro (y del estándar) a *la aplicación específica*, diseñada desde una aplicación general; y ello requiere la movilización de un *saber abstracto* (y formal) que se concreta en un *saber particular* y (o) específico.

Lo relevante, entonces, parece ser la aplicación "urgente" y específica de un saber-hacer en un contexto, cuanto más variados, mejor, pero no la pregunta por el sentido teleológico de esas aplicaciones (Olave, 2015, 2016) . Las reflexiones precedentes indagan, inclusive, en la naturaleza ambivalente, indefinida y múltiple de esos contextos donde se aplica el saber-hacer de las competencias (Marín, 2002), mas no se ocupan de los fines mismos de la acción.

La intención de vincular la argumentación en los procesos de formación que se dan en todas las áreas es reforzada en el documento publicado en 1998, que complementa la Resolución 2343 y la sustenta

teóricamente, titulado "Lineamientos curriculares de Indicadores de logros". En este documento se estudia detenidamente, ya no bajo la modalidad de ley resolutoria, las implicaciones de los indicadores como reguladores del currículo, y se involucran los mismos en seis dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética. Es en la dimensión comunicativa donde se reiteran las ideas planteadas en los lineamientos curriculares al respecto de los ejes a partir de los cuales pensar los procesos de significación y donde se deja implicada la idea de una ética de la comunicación, donde la argumentación se presenta en clave de estrategia para dirimir diferencias.

La argumentación en la política curricular de otras asignaturas

En la política curricular, la argumentación es un punto nodal hacia el que convergen lineamientos, Estándares curriculares de otras asignaturas diferentes a lengua castellana y, especialmente, de las ligadas a las ciencias sociales. En efecto, el rastreo de la argumentación lleva a preguntarse que las demás áreas que utilizan (aunque sin detenerse en él) el término "argumentación" y su campo semántico al estructurar los currículos. Valga insistir en que la aparición de tales términos en los documentos curriculares de las demás áreas no implica que ellas elaboren una conceptualización, asuman explícitamente una perspectiva o problematicen la argumentación en cuanto tema. Más bien, al contrario, el uso genera alguna dispersión y se utiliza de manera indistinta a propósito de aspectos más generales, enunciados también sin anclaje teórico, como la formación de criterio, la comunicación racional y la actitud y conciencia críticas.

No obstante tal dispersión y generalidad, el rastreo efectuado demuestra que la argumentación suele aparecer cuando emerge el proyecto de formación ciudadana dentro de la política educativa general. Se trata de una relación visible que señala la coincidencia entre un tópico (el de la ciudadanía) y una noción (la de la argumentación) y que obliga a analizar el tipo de relación que se establece, más allá de la coocurrencia.

A partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, tal proyecto de formación para la ciudadanía empieza a gestarse desde el MEN, desprendido de la obligatoriedad del estudio de la Constitución misma y de la instrucción cívica en los currículos de las instituciones educativas (Art.41)[13]. Los Lineamientos en Ética y Valores (MEN, 1998c), Constitución Política y Democracia (MEN, 1998d), Lineamientos (MEN, 2002) y Estándares curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2006a) y en Competencias Ciudadanas (MEN, 2006b), junto con otros documentos como el de Institucionalización de estas últimas (MEN, 2011), se encuentran alineados con ese proyecto de formación. Para Restrepo (2006:147),

> La formación ciudadana se ha constituido en un imperativo. Posición que está relacionada con una realidad que está haciendo carrera actualmente en el mundo educativo: adquirir y poner en práctica, en múltiples contextos, las competencias que se adquieren como consecuencia del proceso educativo.

Es decir, que se trata de documentos que han sido pensados y conformados dentro del marco de la educación por competencias y que, de hecho, asumen directamente esta designación, como es el caso de la política curricular para las competencias ciudadanas. Son documentos, además, que propenden por un trabajo interdisciplinar para la formación de tales competencias, además del trabajo con mayor énfasis en las asignaturas correspondientes. Así se señala este aspecto en los lineamientos de ciencias sociales[14]:

---

[13] "ARTÍCULO 41. En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana" Constitución Política de Colombia, Cap. I: De los Derechos Fundamentales.

[14] También en los Lineamientos de Lengua castellana aparece explícito este aspecto: "La dinámica intelectual, inherente a la práctica pedagógica, sólo es posible en la medida en que las asignaturas dejen de ser meros agregados y puedan establecer diálogos interdisciplinares. En esta perspectiva, y porque las asignaturas dialogan entre sí, los tiempos y los ritmos también han de transformarse: si en el nivel vertical el área de lenguaje y literatura dialoga con otras asignaturas, tanto en sus temas y problemas como en su enfoque teórico, el estudiante no estudiaría para un área específica en un momento específico sino que estudiaría según una problemática que atañe a varias áreas" (MEN, 1998:54).

> Si bien el artículo 23 de la Ley 115, limita la enseñanza de las Ciencias Sociales a estas áreas obligatorias, hay que resaltar que los fines establecidos por la ley para la educación, amplían considerablemente el radio de acción para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Además, posteriores decretos reglamentarios –recogidos en otros lineamientos curriculares–, abrieron aún más el panorama, debido a que son temáticas afines al área, y no corresponden a ninguna asignatura en particular (ética, valores, ambiente, etc.) (MEN, 2002:11).

Los lineamientos de ética son también reiterativos en el enfoque interdisciplinar para la formación en valores y, dentro de su dominio, de la argumentación involucrada en las competencias ciudadanas. En los mismos, aparecen como áreas vinculantes las "competencias dialógicas y comunicativas[15]", el "sentido crítico[16]" y la "formación ciudadana[17]" dentro de los "ámbitos" de la asignatura, así como la apelación a "otras áreas curriculares[18]", dentro de sus "componentes". La argumentación se encuentra entretejida con el espíritu interdisciplinar que domina la concepción de estos Lineamientos: "Los docentes, desde su respectiva área, podrán favorecer el que los alumnos tomen posiciones autónomas ante el saber impartido y construyan argumentos cada vez más sólidos (MEN, 1998c:51)", y en un sentido más prescriptivo: "La escuela deberá crear espacios y mecanismos claros de comunicación entre las diferentes instancias, de manera que el diálogo, la argumentación racional y la consideración por el otro, se constituyan en imperativos para la resolución de sus conflictos" (MEN, 1998c:57).

---

[15] "Estas competencias tienen que ver con una actitud de apertura hermenéutica hacia el otro, de interés por comprender el sentido de su discurso, y de incorporar lo del otro a la propia comprensión del mundo" (MEN, 1998:57).

[16] "La formación del espíritu crítico, está ligada con la búsqueda y el cuestionamiento permanente que el ser humano debe tener frente al mundo que lo rodea" (MEN, 1998:50).

[17] "Esta labor deberá estar orientada hacia la formación de subjetividades democráticas y el fortalecimiento de los espacios públicos escolares" (MEN, 1998:56).

[18] "Creemos que todo proyecto educativo en sí mismo es un proyecto ético, debido a que se preocupa por la integralidad del ser humano; por tal motivo, las diferentes áreas, y de acuerdo con su especificidad, pueden contribuir a fortalecer una educación ética" (MEN, 1998:43).

El énfasis recae sobre la dimensión racional del quehacer argumentativo, es decir, sobre la dimensión lógica (estructuración interna) y normativa (corrección pragmática y ética) del argumento en el marco de acciones interactivas racionales. En este mismo sentido, en los Lineamientos de ciencias sociales aparece la argumentación, por ejemplo, en el acercamiento a su propia definición:

> Son pues [las Ciencias Sociales], ciencias de la discusión ya que la interpretación que realizan sobre los contextos sociales, a partir de diversas interacciones, se desarrolla a través de la confrontación argumentada de los saberes, de los contextos específicos y, en general, de los diversos sentidos que circulan en la vida social. Este diálogo supone un proceso argumentativo que permite al hombre participar en la construcción de la sociedad (MEN, 2002:43).

La coocurrencia del quehacer argumental con el quehacer ciudadano tiene su punto de encuentro, pues, en la regulación racional de los intercambios comunicativos. En la tabla 3 extraigo algunos ejemplos de los estándares curriculares en ciencias sociales y en competencias ciudadanas, que involucran directamente la argumentación entendida en esos términos:

Tabla 3.
La argumentación en Estándares de Ciencias Sociales (MEN, 2002) y Competencias Ciudadanas (MEN, 2006)

Ciencias Sociales	Competencias Ciudadanas
El reconocimiento de puntos de vista divergentes, la posibilidad de sustentarlos y de argumentarlos, abre así las puertas a una formación crítica (p.4).	Argumento y debato sobre dilemas de la vida en los que entran en conflicto el bien general y el bien particular, reconociendo los mejores argumentos, así sean distintos a los míos (Competencias comunicativas) (p.31).
Selecciona, compara y analiza noticias provenientes de los medios de comunicación o de las ONG relacionadas con el DIH y con el conflicto armado colombiano, para elaborar distintos ensayos (p.63).	Argumento y debato dilemas de la vida en los que los valores de distintas culturas o grupos sociales entran en conflicto;; reconozco los mejores argumentos, así no coincidan con los míos (Competencias cognitivas y comunicativas) (p.32).

Ciencias Sociales	Competencias Ciudadanas
Elabora pequeños ensayos donde argumenta la importancia de apoyar y controlar el desarrollo científico (p.64)	Analizo críticamente y debato con argumentos y evidencias sobre hechos ocurridos a nivel local, nacional y mundial, y comprendo las consecuencias que estos pueden tener sobre mi propia vida (Competencias cognitivas y comunicativas) (p.32)

La referencia a producción de textos concretos aparece en los estándares de ciencias sociales, privilegiando la escritura de ensayos, mientras que en competencias ciudadanas se habla de "debatir" siempre que se utiliza la argumentación, lo que bien puede hacer referencia a la producción de textos orales como designar una categoría general (cognitiva) asociada a la toma de posición frente a un tema. En cualquier caso, ambos estándares introducen el tema de la argumentación en el marco de la formación ciudadana y, en particular, sugieren una ciudadanía para la paz y la convivencia en medio de conflictos sociales.

De acuerdo con el propio documento de competencias ciudadanas, a ellas se les define como "el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática" (MEN, 2006:8). Dentro de ellas, las llamadas "competencias comunicativas" son definidas en función del "diálogo constructivo entre las personas", es decir, desde una perspectiva pragmático-normativa de la argumentación:

> Algunas de las competencias sociales básicas aplicables a todas las relaciones humanas individuales y colectivas se desarrollan al poner en práctica habilidades que permiten resolver los conflictos de intereses de manera pacífica, en lugar de hacerlo imponiendo los propios puntos de vista u optando por caminos violentos. Por ejemplo, *se debe hacer un esfuerzo consciente por entender los argumentos de las partes y, de ser posible,* encontrar soluciones creativas que los abarque (MEN, 2006:2).

Los Lineamientos de las competencias ciudadanas, según vemos, reconocen que el límite de la argumentación es la posibilidad de entender los argumentos contradictorios –como se resalta en la cursiva añadida-. A partir de esa comprensión se propone la resolución de los conflictos de intereses de manera pacífica, que es en últimas la principal preocupación formativa de esta política. El lazo que une el desacuerdo con su resolución a través del encuentro de un punto de vista consensuado queda inscrito en ese esfuerzo por hacer de la argumentación un neutralizador de la violencia física. Así, la formación ciudadana, en clave de competencia, tendría que hacer del argumento un instrumento de pacificación de la violencia histórica en el país; una instrumentalización tal, sin embargo, refuerza la confusión entre desacuerdo y violencia, entre oposición política y amenaza al orden establecido.

Cierre

Como un caso particular en Latinoamérica, la prescripción del currículo en Colombia se ha visto llamada a atender los efectos de violencias políticas y luchas armadas prolongadas durante más de medio siglo. Frente a semejante desafío, el esfuerzo por educar en una "cultura de la argumentación" ha transparentado la conciencia del potencial del uso de la lengua en la configuración de relaciones sociales no violentas. Prueba de ello es la insistencia de la política curricular vigente en relacionar la argumentación con la convivencia, la ciudadanía y la resolución de conflictos; también es prueba de esa intención el espíritu de transversalidad intra e intercurricular del saber argumentativo. Hasta ahí, la idea de que enseñar a argumentar tiene incidencia social debe reconocerse en cualquier examen sobre el currículo prescripto. En este texto, sin embargo, propuse cuestionar la orientación de esa incidencia concebida y la dimensión política que se juega a partir de ciertos presupuestos, enfoques y teorías de base sobre las cuales está sustentado ese currículo.

Hice una pregunta sencilla: ¿qué se entiende por enseñar a argumentar, según el currículo prescripto? La respuesta está disgregada en los documentos de la política pública correspondiente y, en principio, permite reclamar una reflexión teórica más detenida sobre el tema de la argumentación y sobre el uso de sus conceptos. Desde el modo

general en que se los presenta, puede decirse que la visión estructural de la textolingüística de los 80-90, si bien permitió avanzar más allá del mentalismo cognitivista de los 60-70, no pudo desanudar la argumentación del texto argumentativo, es decir, redujo un problema sociopolítico e histórico a la comprensión y producción de un tipo de estructura textual. Complementariamente, la orientación social que se propuso para la enseñanza de la argumentación insistió tanto en la resolución de conflictos que terminó por mostrarlos como problemas a evitar y los sancionó a través de bases epistemológicas normativas del argumento: ¿cómo se debe argumentar? ¿cuáles son los buenos/malos argumentos? ¿qué estrategias están permitidas para convencer al otro? ¿qué puedo hacer para que el contradictor cambie de opinión y se adhiera a la mía?, etc.

El espíritu de esas preguntas es la idea del intercambio argumentativo como proceso de interacción racional, razonada y ética entre ciudadanos respetuosos del orden establecido, de la integridad de sus semejantes y de las normas comunicativas. Se trata, sin duda, de un ideal de interacción que establece un modelo de sujeto para las democracias, pero que no atiende a la realidad social de la dinámica argumentativa y mucho menos a los problemas particulares de cada grupo social. El alcance de acuerdos racionales y razonables para todas las partes es lo que menos abunda; el conflicto exacerbado, el desacuerdo persistente, la incomprensión mutua y el "diálogo de sordos" es lo que domina cuando de argumentar se trata (Angenot, 2008; Amossy, 2016). Estos modos de relacionarnos no son la prueba de atrasos o enfermedades sociales, ni de un declive histórico de la razón, sino que anidan en la dimensión antropológica de la retórica (Danblon, 2013) y son la condición de posibilidad de la democracia misma; *lo* político de *la* política (Mouffe, 2010).

La prescripción curricular, si se quiere formadora de sujetos democráticos, no puede solo reglamentar y evaluar el tratamiento del desacuerdo social, sino introducirlo y problematizarlo en el aula como parte sustancial de la democracia y la ciudadanía. Enseñar a decir no, a disentir y protestar sin acudir a la violencia *de facto* desborda la visión pragmático-normativa del intercambio argumentativo y plantea desafíos teóricos, metodológicos y didácticos para la educación lingüística. Como lo vienen planteando Ramírez (2008, 2013) y

Cárdenas (2012, 2013), la recuperación crítica y contextualizada de aspectos de una mirada bajtiniana para la enseñanza del lenguaje pueden resultar claves, por ejemplo, al respecto de la pluralidad inclusiva en situaciones de conflicto, a través de la noción de polifonía. Asimismo, la tematización curricular de fenómenos comunicativos como los desacuerdos profundos (Fogelin, 1985; Arroyo, Matienzo, Marafioti y Santibáñez, 2010); la polémica en la esfera pública (Amossy, 2014; Montero, 2016); y la oposición política en el discurso (Olave, 2016) pueden ayudar a avanzar más allá del enfoque lingüístico-textual dominante en la enseñanza de la argumentación. En este sentido, una revaloración de lo político en la enseñanza de la argumentación permitirá contrarrestar la concepción consensualista de la democracia, a partir de la cual suele imponerse el unanimismo, negar el pluralismo y amenazar la esencia misma de la democracia, ya no con armas, sino con la implantación racionalizada de proyectos hegemónicos (Mouffe, 2010).

En la visión de la política curricular actual, la argumentación transita de manera ambivalente entre la dimensión de las competencias comunicativas y el domino de las competencias cognitivas, en una doble presencia. Si bien esa ambivalencia propone una mirada holística sobre la argumentación, también revela cierta indefinición de la misma, precisamente por la carencia de un trabajo teórico y conceptual sobre su abordaje en los documentos, es decir, su reflexión detenida no desde una modalidad deóntica y axiológica, sino primero epistémica y, más aun, crítica, que permita acordar los términos en que se la entiende, se la utiliza y se le asigna una función formativa para los ciudadanos.

Finalmente, una enseñanza de la argumentacion a la que se le asigne esa función social queda limitada en su potencialidad si reproduce los esquemas conceptuales de la guerra (vencedores y vencidos) en la gestión del intercambio de diferencias. Enseñar a convencer sin vencer tiene sentido si se admite que la persuasión no es el único objetivo de la argumentación; como han propuesto Plantin (2011) y Amossy (2014), ella puede atender con mayor énfasis a los modos de expresión del desacuerdo, a la domesticación de la violencia física a través de las palabras y a una coexistencia sin anulación del disenso. En el marco general de la democracia y en el particular de los desa-

fíos sociales en Colombia, la prioridad de la enseñanza de la argumentación no es aprender a convencer al contradictor, sino aprender a convivir con él sin tener que convencerlo.

Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.

Adam, J. M. (1995). Hacia una definición de la secuencia argumentativa. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 25*, 9-22.

Adam, J. M. (2011). *A linguística textual*. São Paulo: Cortez.

Amossy, R. (2016). Por una retórica del *dissensus:* las funciones de la polémica. En: A. S. Montero (comp.), *El análisis del discurso polémico* (pp. 25-38). Buenos Aires: Prometeo.

Amossy, R. (2014). *Apologie de la polémique*. París: PUF.

Angenot, M. (2008). *Dialogues de sourds*. París: Mille et une nuits.

Arnoux, E (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Arroyo, G., Matienzo, T., Marafioti, R. y Santibáñez, C. (comps.) (2014). *Explorando el desacuerdo: epistemología, cognición y sociedad*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Calderón, D. (2011). Una aproximación analítica de las propuestas curriculares para la argumentación en la educación básica y media en Colombia. *Lenguaje, 39*(1), 199-229.

Cárdenas, A. (2012). Discurso, argumentación y educación. *Enunciación, 17*(2), 41-55.

Cárdenas, A. (2013). Escritura, discurso y argumentación. *Enunciación, 18*(1), 94-108.

Colombia (1991). *Constitución Política*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Danblon, E. (2013). *L'homme rhétorique*. París: Cerf.

Fogelin, R. (1985). The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic, 7,* 1-8.

Gimeno Sacristán, J. (1991). La política curricular y el curriculum prescritpto. En: *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (pp.127-175). Madrid: Morata.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hymes, D. H. (1996[1972]). Acerca de la competencia comunicativa (Traducción de J. G. Bernal). *Forma & Función, 9,* 13-37.

Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 44*, 79-92.

Marín, L. (2002). Competencias: Saber hacer ¿en cuál contexto? En G. Bustamante, *El concepto de Competencias II*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1996, junio 5). *Resolución 2343. Indicadores de logros curriculares para la educación formal*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998a). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998b). *Lineamientos de Indicadores de logros*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998c). *Lineamientos curriculares de Educación Ética y Valores humanos*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1998d). *Lineamientos en Constitución Política y Democracia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2003a). Estándares básicos de Matemáticas y Lenguaje. Educación básica y media. "Estudiantes competentes porque aprenden de verdad". Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2003b). Estándares básicos de competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006a). Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. La formación en ciencias: ¡el desafío! Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006b). Lineamientos curriculares de Competencias ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2006c). Estándares básicos de Competencias ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2008). Política educativa para la formación escolar en convivencia. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2009). Instrumento diagnóstico de competencias básicas en Transición. Bogotá: Imprenta Nacional.

MEN (Ministerio de Educación Nacional) (2011). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartillas 1 (Brújula) y 2 (Mapa). Bogotá: Imprenta Nacional.

Montero, A. S. (comp.) (2016). *El análisis del discurso polémico*. Buenos Aires: Prometeo.

Mouffe, Ch. (2010). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
Olave, G. (2015). *Propuestas editoriales colombianas para enseñar argumentación en educación media (2010-2012)*. Tesis de maestría en educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45110
Olave, G. (2019, en prensa). ¿Para qué enseñar a argumentar en la escuela? Hacia una reorientación política de los currículos prescripto y editado. En: M. DiSteffano (coord.), *Desigualdades y diferencias en prácticas de lectura y escritura*. Proyecto UBACyT, Buenos Aires.
Plantin, Ch. (2011). "No se trata de convencer, sino de convivir": L'ere post-persuasion. *Retor, 1*(1), 59-83.
Plantin, Ch. (2012). *La argumentación: Historia, teoría y perspectivas*. Buenos Aires: Biblos.
Plantin, Ch. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon: ENS.
Ramírez, L. A. (2008). *Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica de los discursos literario, cotidiano y científico*. Bogotá: Magisterio.
Ramírez, L. A. (2013). Uso teórico y metodológico de la polifonía en los estudios de los discursos. En: N. Pardo, D. García, T. Oteíza y M. C. Asqueta (comp.), *Estudios del discurso en América Latina* (pp. 751-770). Bogotá: ALED.
Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2003). *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2014). *Memorias del XII taller nacional*. Ibagué: Autor.
Red Lecturas (2013). 20 años de la Ley General de Educación. 15 años de Lineamientos currciualres para el área de lenguaje. *Red Lecturas 6, Edición especial*. Medellín: Nodo de Lenguaje de Antioquia.
Restrepo, J. C. (2006). Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papeles Políticos, 11*(1), 137-175.
Rincón, G. (2004). Estandares de Lenguaje. *Hechos y proyecciones del lenguaje, 13*, 1-10.
Vallejo, L. (2009). *Objetivos, Indicadores de logros, Logros, Competencias y Estándares*. Disponible en http://www.pedagogiaydialectica.org/recursos/competencias_estandares.doc
Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Por una pedagogía de "la inquietud de sí mismo" desde el lenguaje (Formación de resistencia a la constitución de sujetos econoglobales a partir de enunciados de "calidad" y "excelencia" de la educación)

Luz Elena Batanelo-García
Universidad del Tolima

Introducción

El análisis de Foucault nombrado ontología histórica, ontología crítica, ontología del presente, ontología de nosotros mismos (Foucault, 2010b, p. 39) cuestiona las relaciones con la verdad que constituye sujetos de conocimiento; respecto del campo del poder que constituye sujetos capaces de actuar sobre los otros; y la relación con la moral que constituye sujetos éticos (Castro, 2011, p. 269) Estos tres dominios han posibilitado en el presente trabajo: primero, en lo arqueológico y genealógico, analizar los enunciados, formaciones y prácticas discursivas acerca de la calidad y la excelencia de la educación y sus condiciones, reinscripciones, transcripciones, límites y correlaciones de existencia en Colombia entre 1991 y 2016; y, estudiar las luchas, estrategias y tácticas de poder que los articulan y les otorgan consistencia de acontecimiento histórico. Segundo, en la ética, especificar los dispositivos de saber/poder desde los enunciados de calidad y de excelencia de la educación que constituyen sujetos econoglobales para una sociedad de mercado y de finanzas, configurada por el neoliberalismo y la globalización. Y tercero, ante la visibilización de relaciones y la posición crítica asumida, tomar estos "instrumentos para luchar, resistir y no querer lo que hay en el

presente" (Jódar, 2007, p. 40) para proponer una pedagogía de la inquietud de sí mismo desde el lenguaje y una didáctica para aprender a hacer discurso desde el discurso y entender el discurso como texto, a partir del discurso.

Estudio arqueológico y genealógico

Un proceso de análisis arqueológico evidencia cómo ***la calidad y la excelencia de la educación configuran una formación discursiva***, ya que se define el tipo de positividad de su conjunto de enunciados: "¿cuál es, pues, esa singular existencia, que sale a la luz en lo que se dice, y en ninguna otra parte? (Foucault, 1969, p.45)

A continuación se visualizan las formas de sucesión y de coexistencia de los enunciados de la calidad de la educación, en el ámbito internacional y en Colombia, a partir de lo planteado por Miguel Morey (1983, pp. 201-206).

Periodos		Fechas mayores		Acontecimientos
Neoliberalismo Globalización	Continuidad en ordenamiento de enunciados como lineamientos establecidos por organismos internacionales, Jefes de Estado, Presidentes de Gobierno y Ministros de Educación	1963	Plan Atcon	Calidad centrada en la docencia
		1990	UNESCO-OREALC Conferencia Mundial sobre Educación para todos	Calidad de la educación básica en relación directa con pertinencia, equidad y eficiencia de servicios y programas.
		1992	CEPAL-OREALC Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad	Calidad y equidad en la educación superior para producción de conocimiento y desarrollo económico.
		1994-1996	Banco Mundial El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia y Prioridades y Estrategias para la Educación	Calidad de la educación difícil de definir y medir porque está determinada por condiciones de aprendizaje y resultados obtenidos por estudiantes, pero se debe asegurar disponibilidad de información y certificar instituciones por medio de la acreditación.

Periodos		Fechas mayores		Acontecimientos
Neoliberalismo Globalización	Continuidad en ordenamiento de enunciados como lineamientos establecidos por organismos internacionales, Jefes de Estado, Presidentes de Gobierno y Ministros de Educación	1995	Jefes de Estado y Presidentes de Gobierno de América Latina y el Caribe V Cumbre Iberoamericana en San Carlos de Bariloche	Calidad por el desarrollo de sistemas de evaluación a concretar por actos legislativos en diversos países.
		1998	UNESCO Declaración Mundial sobre Educación Superior	Calidad de la enseñanza superior como concepto pluridimensional que debe comprender todas las funciones y actividades; debe crearse instancias nacionales independientes y definirse internacionalmente normas comparativas de calidad.
		1999	OEI IX Conferencia Iberoamericana de Educación o Declaración de La Habana	Calidad medida por sistemas de evaluación y autoevaluación desde indicadores internacionales para evaluar instituciones y acreditar carreras
		2008	Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe en Cartagena, Colombia	Educación de calidad para todos, vinculada a pertinencia y responsabilidad con desarrollo sostenible de sociedad

Gráfico No. 1.
Condiciones de existencia entre 1963 y 2008. Primer periodo en ámbito del concepto de población.

Periodos		Fechas mayores		Acontecimientos
Neoliberalismo Globalización	Organización y establecimiento de marco legislativo para sistema educación superior como servicio con calidad, y transformación de organismos del gobierno como Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, Ministerio de Educación Nacional, MEN, Instituto Colombiano para Fomento de Educación Superior, ICFES, Sistema Nacional de Acreditación y Sistema Nacional de Información por parte del Pueblo, el Congreso y el Presidente de Colombia	1990	Plan de Desarrollo "La revolución pacífica" Plan de Desarrollo Económico y Social del gobierno César Gaviria	Calidad elevada en todos los niveles educativos. Calidad evaluada en instituciones por Sistema Nacional de evaluación de calidad y Examen de Estado en ciclo básico universitario
		1991	Constitución Política de Colombia	Calidad regulada, inspeccionada y vigilada por el Estado.
		1992 1994	Congreso de Colombia Presidencia de la República Ley 30 Decreto 2904 Decreto 2790	Calidad garantizada por Sistema Nacional de Acreditación para instituciones de educación superior. Calidad divulgada por Sistema Nacional de Información de la Educación Superior.
		1995	Departamento Nacional de Planeación (DNP) Educación superior. Recursos humanos para el bienestar y la competitividad	Calidad de la formación profesional aumentada de acuerdo con condiciones sociedad colombiana, modelo desarrollo económico, transformación del Estado e inserción del país en escenario internacional. Calidad/eficiencia por indicadores, estrategias y programas.

Gráfico No. 2.
Relaciones de presencia enunciativa en primer periodo desde 1990 a 1995 en el territorio de Colombia.

Periodos		Fechas mayores		Acontecimientos
Neoliberalismo Globalización	Orden desarrollo educativo para elevar calidad, incluida educación superior, a través Sistema Aseguramiento de Calidad y evaluación como control social por Presidencia de República, Ministerio de Educación Nacional, COLCIENCIAS y CNA	1996	MEN-PNDE Plan Nacional Decenal de Educación	Calidad elevada en ofertas y servicios de instituciones educativas. Calidad para 2005 como 25 universidades investigativas reconocidas y acreditadas nacional e internacionalmente e integradas a Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.
		1996	Presidencia República COLCIENCIAS Misión de Sabios Colombia al filo de la Oportunidad	Calidad centrada en organizaciones para satisfacción de necesidades y expectativas de receptores de bienes y servicios ofrecidos. Calidad con previsión y prevención y no con control e inspección al final procesos. Propuesta "Movilización nacional para la calidad, la productividad y la competitividad"
		1998	Plan de Desarrollo Cambio para construir la paz del Gobierno Andrés Pastrana	Calidad medida e institucionalizada por Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNE), donde Estado, en papel regulador del sector, establece normas y reglas y vela por el cumplimiento en sectores oficial y privado.
		1998-1999	CNA Emilio Aljure Nasser Rodrigo Jaramillo Roldán	Calidad o modo de institución o programa para prestar servicio óptimo que corresponda a su naturaleza. Calidad para manipular opinión pública sobre resultados ingreso a universidad, superación pruebas Estado, acreditación programa o institución y acceso al mundo de tecnología, globalización y empleo.
		2002	Plan Desarrollo Hacia un estado comunitario del Gobierno Álvaro Uribe	Calidad fomentada, inspeccionada, vigilada, regulada, supervisada y controlada por Estado y mecanismo de Aseguramiento de la calidad de la educación superior: estándares de calidad para todos los niveles, evaluación de resultados, evaluación desempeño docentes y directivos docentes.
		2002-2003	Congreso de Colombia Presidencia de la República Ley 749 Decreto 2566	Calidad por Estándares mínimos según reglamentación registro de programas académicos. Calidad por acreditación voluntaria de programas e instituciones. Calidad según resultados exámenes estudiantes de educación superior.

Periodos	Fechas mayores	Acontecimientos
2006	MEN-PNDE Plan Nacional Decenal de Educación	Calidad consolidada por Sistemas Integrales que evalúan instituciones, programas y desarrollo acciones gubernamentales dirigidas al mejoramiento y seguimiento del sistema educativo.

Gráfico No. 3.
Relaciones de presencia enunciativa en primer período desde 1996 a 2006 en el territorio de Colombia.

Desde lo internacional, en 1963, se dice que la universidad debe mejorar la ***calidad de la docencia*** para conseguir un producto mejor. Luego, con mayor énfasis y en forma progresiva en 1990 se explicita la ***calidad constituida en política de servicio educativo***, en relación directa con la pertinencia, la equidad y la eficiencia; en 1991 se establece el mejoramiento de la ***calidad como área prioritaria para el crecimiento que requiere medición***; en 1994 se define la certificación de la ***calidad mediante la acreditación***; en 1996 se reflexiona que la calidad es difícil de definir y medir; por esto la ***calidad está determinada por las condiciones de aprendizaje y por los resultados obtenidos de los estudiantes***; en 1998 se particulariza la calidad de la enseñanza superior en un ***concepto pluridimensional que debe comprender todas sus funciones y actividades:*** enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario; en 1999 se declara que al Estado le corresponde brindar información transparente sobre ***calidad y equidad educativa de acuerdo con sistemas de evaluación y autoevaluación a partir de indicadores internacionales*** para evaluar instituciones y acreditar carreras.

Entre el 2006 al 2016 los organismos internacionales en alianzas con universidades y académicos distribuyen los siguientes enunciados para establecer la red de relaciones para la garantía de la calidad: ***control sobre calidad***; ***aseguramiento de la calidad***; ***indicadores de calidad*** desde articulación al mercado, asociada a la obtención de ganancia, modernización de la economía, competencia profesional, conocimiento útil, eficiencia, productividad, lucro, empleabili-

dad, competencias y habilidades laborales, éxito individual, eficacia gerencial, planeamiento estratégico, innovación, actitudes emprendedoras; y ***mejoramiento de la calidad por rendimientos*** dentro de las metas al 2021. Además configuran en un conjunto sistemático entre el 2006 al 2016 los modelos neoliberal y de la globalización a través de otros enunciados como: ***Calidad de la educación para todos***, en tanto derecho fundamental de las personas, desde dimensiones de respeto de derechos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia; ***Calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible***; ***Calidad promovida por la mundialización de la educación superior***; ***calidad por asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas*** entre educación superior, mundo empresarial y Sociedad; c***alidad como respuesta a demanda global de capital humano***; ***y administración de la calidad como desafío en la educación superior de masas***.

En el ámbito nacional, en 1990 se plantea elevar la calidad de la educación en todos los niveles, lo cual significa establecer un ***sistema nacional de evaluación de la calidad*** y un Examen de Estado en el ciclo básico universitario; por lo cual, a partir de 1991 le corresponde al Estado regular y ejercer la suprema ***inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad***; y se ordena a dicho Estado desde 1992, atender en forma específica la calidad de la educación superior dentro del respeto a la autonomía universitaria y a las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, a través del ***sistema de educación superior como servicio con calidad*** y los organismos constituidos para el país entre 1994-2016 desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Viceministerio de Educación Superior, conformado por la Dirección de Calidad de Educación Superior, Subdirección de Aseguramiento de la Calidad, Subdirección de Análisis, Dirección Apoyo y Seguimiento de la Educación Superior y Subdirección de Apoyo a Gestión de Instituciones de Educación Superior, los que tienden a visionar la:

- *Calidad o eje de la producción del conocimiento para la productividad y competitividad del país.*
- *Calidad por estándares mínimos según reglamentación para programas e instituciones educativas superiores.*
- *Calidad por enfoque de competencias genéricas en educación su-*

perior y formación para el trabajo y desarrollo humano.
- *Y calidad aplicada al bien público por los modos como se presta el servicio.*

Las instituciones del Estado colombiano que en relación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se establecen, reglamentan, organizan y funcionan desde 1994 al 2016 son: Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), Sistema Nacional de Acreditación para las Instituciones de Educación Superior (el cual desde el 2002 ha sido denominado SACES), Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), Sistema Nacional de Evaluación, Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior, Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (CONACES), Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT), Consejo Nacional CyT (CNCyT), Instituto Colombiano para Desarrollo de Ciencia y Tecnología (COLCIENCIAS), Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Sistema de Formación de Capital Humano (SFCH), y Sistema Integrado de Gestión de la Calidad (SIG).

La formación discursiva lleva un sistema de dispersión, regularidad de objetos, tipos de enunciación, conceptos y elecciones temáticas, ordenadas, correlacionadas, con posiciones, funcionamientos y transformaciones (Foucault, 1969, p. 62).

Foucault concibe el *objeto de discurso* a partir de las condiciones históricas en que se puede "decir de él algo" o las condiciones para que éste se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, o establezca relaciones de semejanza, vecindad, alejamiento, diferencia y transformación (Foucault, 1969, p. 73). ***La calidad como objeto de discurso*** en lo internacional y en Colombia ***se correlaciona con las funciones de la universidad: calidad en la docencia-la enseñanza; calidad en la investigación; y calidad en la extensión***. En el Plan Atcon se relaciona calidad con formas de enseñanza, la cual a partir de 1991 con la Declaración de Quito se enfoca por la proximidad entre calidad, currículo y propósitos de formación. En Colombia la calidad en el currículo se hace visible en las resoluciones de condiciones de calidad para los programas, las que se proyectaron desde el Plan

Nacional Decenal de Educación 1996-2005, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y la Ley 1753 del 9 de junio de 2016, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". El Banco Mundial visiona la enseñanza superior para el desarrollo económico y social de los países; desde esta perspectiva se establece la calidad en relación con la investigación, vínculo en Colombia iniciado en el Informe de la Misión de Sabios "Colombia al filo de la Oportunidad" y consolidado en el Programa Visión Colombia 2019 II Centenario. Estos cruces de los objetos desde lo interior hacia el exterior de las Instituciones universitarias se concretan en 1998 con la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuando la calidad cubre la última función de extensión y debe dimensionarse y evaluarse internacional y nacionalmente por medio de normas e instancias. En Colombia esta tendencia se revisa a través de la Revolución educativa 2002-2010 Acciones y lecciones, y se fortalece con la dinámica social de la educación superior en las políticas 2014-2018.

Los conceptos son asumidos en razón a las maneras en que se ordenan las descripciones o los relatos, unidos a las técnicas de reescritura. Los conceptos están ligados a las formas de jerarquía y de subordinación que rigen los enunciados de un texto; también se establecen a partir de los modos de aproximación y de desarrollo de estos enunciados. Los modos de crítica, de comentario y de interpretación de los enunciados formulados constituyen un sistema de formación conceptual (Foucault, 1969, p. 97) ***La calidad se asume conceptualmente a partir de la lógica de política de servicio educativo***, desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990, y en forma vertical se impone en el ámbito internacional por organismos constituidos-avalados-legitimados, tales como: UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), OREALC (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe), PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe), IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe), Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento), BID (Banco Interamericano de Desarrollo).

Toda la configuración anterior se apropia en el ámbito de Colombia por medio de normas o imperativos (leyes, decretos, resoluciones promulgadas por el Presidente de la República, el Congreso de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional o MEN) y aplicada por sistemas y organismos: además de los mencionados SACES, SNIES, CESU, CNA, SNCyT, SIG, ICFES, COLCIENCIAS, CONACES, están SUE (Sistema de Universidades Estatales), ICETEX (Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios en el Exterior), y CODECyT (Comisiones Departamentales de Ciencia y Tecnología), entre otros.

Igual que en el anterior análisis arqueológico, la noción de excelencia que ha ido interrelacionándose con la de calidad, tiene una coexistencia, sucesión, funcionamiento, determinación recíproca y transformación independiente y correlativa de sus enunciados en lo internacional y en Colombia, tal como se visibiliza en los siguientes cuadros:

Cuadro No. 1.
Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en ámbito internacional

El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Washington, D.C., 1994.	Los préstamos del banco apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad, con prioridad explícita al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación: **programas nacionales y regionales de excelencia**, públicos o privados; financiamiento más competitivo; y establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño. (p. 14-16).
Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia de Clausura por Jorge Brovetto. UNESCO. París, 1998.	Las instituciones y los donantes públicos y privados deberán apoyar los programas encaminados a la rápida transferencia de conocimientos, a sustentar el desarrollo institucional y a **crear centros de excelencia** en todos los campos del saber (p.21-22).
González & Wagenaar. Tunning Educational Estructures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia, 2006.	Los estados deben detectar los ámbitos en que las distintas universidades han logrado **la excelencia que se considera necesaria a nivel europeo o mundial**, o razonablemente pueden esperar alcanzarla, y concentrar en ellos los fondos de ayuda a la investigación académica.

Cuadro No. 2.
Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en ámbito internacional

Glosario Internacional RIACES de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: 2004.	**Excelencia. Superación de los estándares básicos de calidad.** Una institución será considerada excelente cuando supere alguno de los estándares de calidad referidos al proceso de la eficacia. El concepto de excelencia supone un rendimiento extraordinario y, en cuanto tal, no se puede aspirar a que todas las instituaciones y programas lo presenten. Como esta búsqueda de la excelencia no es obligatoria, el mecanismo que se arbitre para reconocerla y certificarla debe ser totalmente voluntario. Villarroel, César. (2005). (p.315-316).
Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe. "Calidad, pertinencia y responsabilidad social" Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel. IESALC-UNESCO. Caracas. 2008.	Desde Harvey y Green (1993): la calidad se presenta como a) excepción: concepto elitista que lleva **la idea de excelencia (logro de altos estándares alcanzables en circunstancias muy limitadas)** y adecuación a los estándares preestablecidos; b) perfección: cero defectos de ejecución para hacer las cosas bien; c) aptitud para el logro de objetivos: eficacia, grado de cumplimiento de lo que se ha propuesto, producto o servicio se ajusta a un propósito; d) eficiencia económica: eficiencia en los gastos de los recursos de producción; e) adecuación al mercado laboral; adecuada distribución de profesionales por sector productivo y adecuación de la formación a los requisitos del mercado laboral (p.345).

Cuadro No. 3.
Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en ámbito nacional

Arrendondo, Víctor Martiniano. Conceptualización y estrategias para educación superior ANUIES. (1992).	Conviene señalar algunas distinciones conceptuales entre: calidad y excelencia educativa; calidad y control de calidad; y evaluación y control. Calidad educativa implica concebir a la calidad más como una cuestión de evaluación que de medición. El concepto de excelencia no implica la posibilidad de matices ni graduaciones o niveles: alude en todo caso, a un summum o cima, a una situación de calidad excepcional, imposible de superar, teóricamente inmejorable. El concepto de excelencia no es relativo ni resulta equívoco. El control de calidad implica la definición y selección de elementos o factores de calidad susceptibles de verificación y constatación, de certificación y acreditación. (p.4-5)
Montenegro, Jaime Mejía. La educación superior en Colombia. ANUIES (1994).	Más que una tipificación de las instituciones de educación superior o una estratificación de ellas, para mejorar su calidad, re requiere la conformación de una "Red Nacional de Centros de Excelencia Académica", integrada por docentes e investigadores del más alto nivel de las

	distintas regiones del país y por representantes de los sectores productivos y autoridades gubernamentales. (p.30)
Lucio, Ricardo & Duque, María Mercedes. Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia (1999).	El país debe encarar el reto de lograr una mayor cobertura y elevación del nivel de calidad de la educación. Para desarrollarlo se propone: * Formación de investigadores, con becas en el exterior o en el país, para los que han demostrado **excelencia académica o investigativa**; * apoyo a la creación de programas de doctorado en **universidades de excelencia académica** y en áreas estratégicas para el desarrollo (p.9-10).

Cuadro No. 4.
Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en ámbito nacional

Educación superior, reflexiones para un desafío. En *Congreso "Educación Superior: Desafío Global y Respuesta Nacional"* (2001)	Por eso la estrategia que ustedes bien conocer, de lograr **una educación superior responsable y de excelencia.** Nuestra principal bandera es la calidad. La política de calidad del actual gobierno por los Estándares Mínimos de Calidad para los programas de pregrado y posgrado; el estímulo a la acreditación voluntaria tanto de programas como de instituciones; la implantación de Exámenes de Calidad de la Educación Superior. (p.2-3).
Roa Varelo, Alberto. Hacia un modelo de aseguramiento de la calidad enla educación superior en Colombia: estándares básicos acreditación de excelencia. (2002).	Mientras que los estándares son condiciones previas, y se constituyen en un primer escalón para ofrecer un servicio de calidad, conforme a los intereses sociales, **la acreditación se encuentra en el escalón siguiente puesto que supera las características mínimas de calidad y posee una dinámica orientada hacia la excelencia académica.** El registro calificado y la acreditación pueden hacer parte de un mismo continuo: son momentos diferentes, que usan mecanismos distintos, dentro de unmismo proceso global de aseguramiento social de la calidad. (Roa, 2002, p.11)
Proyecto de Ley 112 de 2011 MEN. Exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz.	Son principios sobre los que se fundamenta el Sistema de Educación Superior: a. **La excelencia académica como la búsqueda de altos niveles de calidad** (MEN, 2011c, Art.6, p.1).

La visión economicista de la calidad de la educación, ya sea desde la "calidad" o la "excelencia", acorde con las demandas del mercado y los propósitos del neoliberalismo ha concretado el acontecimiento a través de los enunciados de la Conferencia Mundial sobre educación superior e investigación para el cambio social y el desarrollo, en 2009; las metas educativas 2021 ideadas en 2010; y la intención de OCDE de lograr y sostener una educación superior de masas, mundializada y transfronteriza. La obtención de las anteriores maquinaciones se estructura con los aportes de:

- ***Una consolidación del espacio iberoamericano del conocimiento*** que propicie una *calidad vinculada a la pertinencia y responsabilidad con el desarrollo sostenible*, por medio de alianzas entre gobiernos, sector productivo, organizaciones de la sociedad civil e instituciones de educación superior, ciencia y tecnología.
- ***Una educación superior mundializada*** inspirada por una *calidad a partir de asociaciones responsables y sostenibles transfronterizas entre la educación superior, el mundo empresarial y la sociedad*.
- ***Un nuevo rol del Estado*** estableciendo *procesos de fiscalización y control sobre la calidad y pertinencia de la educación superior*.
- ***Una calidad de la educación para todos, en tanto derecho fundamental de las personas***, la cual reúna según OREALC y UNESCO las dimensiones de respeto de los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia.

La episteme develada a partir del gobierno (centrado en la población y utilizando un saber económico) y la administración de la educación superior (con reglamentos para un territorio de fronteras como Colombia) ha sido descrita desde la región intermedia entre los códigos fundamentales de la cultura, sus esquemas perceptivos, intercambios, técnicas, valores, jerarquía de sus prácticas y las teorías científicas y filosóficas que explican las formas del orden (Foucault, 1966, pp. 11-12)

En los enunciados se observa cómo la racionalidad neoliberal contempla la intervención, pero no por medio de acciones directas sobre la economía, sino por medio de acciones reguladoras, con una función de crear condiciones para el funcionamiento del mercado. A través de la "calidad y la excelencia de la educación superior", como

condiciones de posibilidad, se trazan acciones reguladoras para una economía de libre mercado. Se procura con la calidad y la excelencia de la educación superior, que no se sabe qué es, generar condiciones sobre el "marco" del mercado y el desenvolvimiento de la vida económica (Castro-Gómez, 2012, p. 185). Se resalta que la calidad y la excelencia son prioritarias para el crecimiento, la producción de conocimiento, la productividad en los sectores de agricultura, ganadería, pesca, silvicultura, minería, construcción, administración, banca, transporte, turismo, educación y la competitividad. En una relación causa-efecto, al tener calidad y excelencia se tienen resultados; los cuales son medibles, cuantificables y comparativos por medio de sistemas de evaluación, acreditación y/o certificación. Reconocimientos que marcan, sellan e imprimen desigualdades en el mecanismo de la competencia, al funcionar los programas académicos y las instituciones de educación superior y universidades como mercados, dispuestos a jugar a la oferta y la demanda: "La desigualdad no es algo que las tecnologías neoliberales de gobierno se propongan combatir o eliminar. Por el contrario: las desigualdades son vistas como "funcionales" a la economía, pues ellas disparan la creatividad y animan la competencia" (Castro-Gómez, 2012, p. 190)

La propuesta de calidad de la educación superior mundializada, por asociaciones transfronterizas, con alianzas estratégicas entre gobiernos, sector productivo, mundo empresarial y la sociedad, no sólo asume programas académicos, instituciones y universidades como mercancías sino como elementos en la dinámica de la competitividad (Foucault, 2007, p. 182) de un mercado global. Ulrich Beck en su libro "*¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*" presenta este proceso como paso de una primera a una segunda modernidad; donde la primera modernidad es definida por la vida colectiva y un proyecto de nación con un sistema económico de independencia interna del mercado; y la segunda modernidad se desarrolla al desdibujarse la soberanía del Estado-nación, con un cambio en las relaciones del mercado, en una globalización donde los actores transnacionales entremezclan e imbrican los Estados nacionales soberanos. (Beck, 2001, pp. 29-35) Propósitos ejecutados y regulados por organismos internacionales como el FMI (Fondo Monetario Internacional), el BM (Banco Mundial), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), y la OMC (Organización Mundial del Comercio),

quienes imponen la eliminación de la legislación que reduce los beneficios empresariales, la liberalización del comercio y del tráfico de capitales, el recorte del gasto público para servicios sociales, la privatización de las empresas públicas, entre otras (Díez, 2009, p. 33).

La OMC, con sus preferencias por las leyes del mercado; el FMI y la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico), con su objetivo de asegurar la estabilidad económica global; y el BM, con sus préstamos de dinero según los tipos de beneficios, ganancias y utilidades, demarcan la educación a los intereses comerciales y financieros de empresas y corporaciones transnacionales, y/o de países industrializados: "se impone la liberalización y la privatización de los servicios públicos; se abre la educación a los principios y prácticas del mercado y se rompe con la concepción de ésta como un derecho social, protegido por el Estado" (Díez, 2009, p. 205)

El mercado global se fortalece al constituir para la educación superior un Sistema de Formación de Capital Humano que pone en juego al individuo activo, calculador, responsable, capaz de sacar provecho máximo a su capital humano: capital innato o ligado a sus potencialidades y capital adquirido por medio del emprendimiento de acciones estratégicas (Castro-Gómez, 2012, p. 205) Capital humano calculado, cuantificado, planificado como práctica y parte del conjunto de estrategias de la biopolítica en la racionalidad neoliberal.

Emerge en esta racionalidad neoliberal: primero, la modulación de la conducta, interviniendo sobre el medio ambiente para favorecer la autorregulación; segundo, la libertad como condición de posibilidad de sometimiento, al especificar condiciones de calidad de la educación superior que limitan, pero que promueven acciones creativas, innovadoras y de emprendimiento; tercero, todo es visto como una multiplicidad de mercados, en donde la calidad tiene clientes, compradores, vendedores, proveedores, productos, bienes, servicios; cuarto, tiene importancia lo material e inmaterial, para cubrir en torno a la calidad de la educación superior la consecución de un capital humano (físico para condiciones de aprendizaje, funciones, actividades, y de necesidades y expectativas espirituales) (Castro-Gómez, 2012, p. 219).

Gráfico No. 4.
Coexistencia de enunciados de "Excelencia" en ámbito nacional

Con la técnica de periodización y el reconocimiento de los momentos que han constituido continuidades o rupturas en torno a la calidad y la excelencia de la educación superior en Colombia desde 1991 hasta 2016 se hace visible la manera en que la objetivación de la calidad o la excelencia (modos en que se constituye como objeto para un conocimiento posible) transforma o no a los seres humanos en sujetos: "Un acto de conocimiento jamás podría lograr acceso a la verdad, sino fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado por cierta transformación del sujeto, no del individuo sino del sujeto mismo en su ser de sujeto" (Foucault, 2011b, p. 34)

> A partir de las tecnologías y técnicas analizadas desde los enunciados acerca de la calidad y la excelencia de la educación en Colombia entre 1991 y 2016 se encuentran ocultas *formas de subjetivación econoglobal* (término construido para la actual investigación donde están presentes modos de ser económicos y globales) para la *constitución de sujetos por mercados y finanzas*.

Formas de subjetivación y constitución de sujetos que han sido reflexionadas en las investigaciones de Jorge E. Martínez Posada (2010, pp. 91-163) al concluir que la educación colombiana termina subordinando las posibilidades ontológicas de creación a las exigencias innovadoras y empresariales del capital global, ya que el dispositivo discursivo gubernamental depende del enunciado neoliberal de capital humano, haciendo evidente el homo oeconomicus como empresario de sí mismo; una construcción de sí mismo en términos de empresa que incluye la preparación para la competición y para la habilidad; una construcción para la producción capitalista; una producción de productores. Y en Francisco Jódar, quien argumenta que el neoliberalismo con su adaptación al mercado, la búsqueda de formas organizativas flexibles, la desregulación y la cultura empresarial forma un tipo de sujeto flexible, siempre en curso y empresario de sí, a partir de regulaciones postdisciplinarias (Jódar, 2007, p. 145). Este sujeto empresario de su propio yo no es dependiente a las sociedades de control y a los mecanismos estatales de protección y seguridad, sino un individuo activo y autorresponsable, quien direcciona su propia conducta para lograr al máximo su existencia, modelando inacabables actos de elección. (Jódar, 2007, p. 171)

Desde otras posiciones epistemológicas Sobrinho J. (2008) ha cuestionado cómo en los últimos veinte (20) años se ha dicho en forma veraz a través de los procedimientos de gobierno que una educación superior de calidad es aquella que genera desarrollo. Una educación superior de calidad responde a la actual sociedad de economía global porque el desarrollo está asociado al crecimiento económico y al progreso de las bases de producción de las riquezas materiales. En este sentido, cumplir con los requerimientos de calidad es ajustarse al mercado y realizar adecuadamente las funciones de la economía, en especial en lo relativo a la formación profesional y al fortalecimiento industrial (Clavijo, 2010, p.49-50). El escritor brasileño Alfredo Veiga Neto de igual forma ha hablado del *sujeto-cliente*, al cual se le ofrecen infinidad de posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo, con una capacidad de escoger un objeto (producto, mercancía, servicio) de la actividad económica: "El sujeto ideal del neoliberalismo es aquel capaz de participar compitiendo libremente y es suficientemente competente para competir mejor haciendo sus propias elecciones y adquisiciones" (Veiga Neto, 2010, p. 225) Con lo expuesto, se propende por una educación para la adquisición de competencias que constituye un *sujeto empresario de sí mismo*, con el fin de actuar libremente en el mercado.

Una pedagogía de la "Inquietud de sí mismo" desde el lenguaje

La educación superior, a través de lo que otros han denominado calidad o excelencia, no ha operado en la reforma del individuo y su formación como sujeto, ya que no ha sido mediadora en la relación del individuo con su constitución como sujeto ético. (Foucault, 2011b, p.133) Ésta no ha propiciado la conversión hacia el yo, como un movimiento que propicia una ruptura del yo con respecto al resto para escapar a la sujeción y liberarlo; no ha dirigido la mirada hacia ese yo; y no ha trasegado hacia el yo como quien va hacia una meta, con un movimiento de todo el ser (Foucault, 2011b, pp. 211-214).

Incluso las pruebas Saber-Pro o ECAES, la autoevaluación y evaluación dictaminada por el conjunto de instituciones del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior no han implicado una interrogación de sí mismo sobre sí mismo; no han generado un autoconocimiento o actitud interior como ejercicio real y sobre el pensamiento (Foucault, 2011b, pp. 409-413).

Se necesita una modalización del saber de las cosas hacia una saber espiritual; una transformación del sujeto de conocimiento, formado en profesiones por programas académicos para la demanda económica global, a través de: 1. Un desplazamiento del sujeto que lo obligue a no quedarse donde está. 2. Valoración de las cosas a partir de la realidad dentro del mundo. 3. Posibilidad de que el sujeto se perciba en la verdad de su ser (libertad, felicidad, perfección). 4. Transfiguración del modo de ser de sujeto por efectos del saber. (Foucault, 2011b, p. 299)

Se precisa una subjetivación del discurso de verdad en una práctica y un ejercicio de sí sobre sí mismo: UNA PEDAGOGÍA DE LA INQUIETUD DE SÍ MISMO DESDE EL LENGUAJE: "Todas las técnicas y prácticas de la escucha, lectura, escritura y el hablar van a ser el primer momento, primera etapa, soporte permanente de esa ascesis como subjetivación del discurso de verdad" (Foucault, 2011b, p.317)

Michel Foucault en su libro *La hermenéutica del sujeto*, en la primera clase del 6 de enero de 1982, inicia su análisis con la pregunta: ¿cómo se constituye históricamente en occidente las relaciones entre sujeto y verdad? Para este trasegar, toma la noción griega *Epimeleia heautou* o "inquietud de sí mismo" frente a la prescripción délfica del *gnothi seauton*, "conócete a ti mismo".

El precepto "conócete a ti mismo", Foucault, lo atribuye al personaje Jenofonte en los Recuerdos de Sócrates y lo establece como componente, incluido en la "inquietud de sí mismo":

> "El "conócete a ti mismo" aparece de una manera clara, y también en este caso en una serie de textos significativos, en el marco más general, de la "inquietud de sí mismo", como una de las formas, una de las consecuencias, una suerte de aplicación concreta, precisa y particular, de la regla general: debes ocuparte de ti mismo, no tienes que olvidarte de ti mismo, es preciso que te cuides. Y dentro de esto aparece y se formula, como en el extremo mismo de esa inquietud, la regla "conócete a ti mismo" (Foucault, 2011b, p. 20)

Esta correlación de existencia le posibilita analizar la actividad de incitar a los demás a ocuparse de sí mismos; lo que representa para

el filósofo el ocuparse de los otros, al descuidar, sacrificar o no ocuparse de otras actividades propias; y la inquietud de sí como momento del primer despertar: "una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida" (Foucault, 2011b, p. 24)

De esta manera, la "inquietud de sí mismo" se convierte en un acontecimiento del pensamiento, del hombre como objeto de conocimiento, del modo de ser del sujeto moderno:

> "En primer lugar, (…) la *Epimeleia heautou* es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo. En segundo lugar, (…) La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. En tercer lugar, (…) La *Epimeleia* también designa, siempre, una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura" (Foucault, 2011b, p. 29)

La noción de "Inquietud de sí mismo" atraviesa, en los siglos IV y V D.C, toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana.

Foucault para describir la episteme o dispositivo exclusivamente discursivo, también denominado saber, saber teórico, saber práctico; determinado por un tiempo y un lugar: "describir la episteme es describir la región intermedia entre los códigos fundamentales de una cultura: los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas y las teorías científicas y filosóficas que explican todas estas formas del orden" (Castro, 2004, p. 113), plantea el interrogante en torno al ¿**por qué se privilegia, por nuestra parte, el *gnothi seauton* a expensas de la inquietud de sí mismo**? (Foucault, 2011b, p. 30)

Se privilegia por el proceder cartesiano, a partir de Descartes en las Meditaciones, al situar como punto de partida: la evidencia. La evidencia de la existencia propia del sujeto en el principio del acceso al ser. Se admite que lo que da acceso a la verdad, las condiciones

según las cuales el sujeto puede tener acceso a la verdad, es el conocimiento y solamente el conocimiento: *Momento cartesiano*. Las condiciones son internas del acto de conocimiento y de las reglas que se deben respetar para tener acceso a la verdad: condiciones formales, objetivas, reglas formales del método, estructura del objeto. Y las condiciones extrínsecas son culturales porque para tener acceso a la verdad es preciso estudiar, tener formación, inscribirse en un consenso científico; morales porque los intereses económicos, de carrera, estatus deben combinarse en forma aceptable con las normas de la investigación. En sí, Foucault afirma: "Y todas estas, como ven, son condiciones (…) que no conciernen al sujeto en su ser: sólo incumben al individuo en su existencia concreta y no a la estructura del sujeto como tal" (Foucault, 2011b, p. 37).

Lo evidente sustituye a la ascesis (trabajo de sí sobre sí mismo) en el punto en que la relación con el yo intercepta la relación con los otros y el mundo. El sujeto para ponerse en contacto con la verdad no necesita de una relación ascética. Es suficiente que la verdad con el yo revele la verdad obvia de la que yo veo, para que yo aprenda definitivamente esa verdad (Chávez, 2012, p. 59)

Así, la edad moderna de las relaciones entre sujeto y verdad comienza cuando el sujeto es capaz de verdad, pero ésta tal como es, no es capaz de salvarlo (Foucault, 2011b, p. 37) Ese sujeto es una forma de causación a partir de relaciones de poder y no alcanza a ser de autoformación a partir de las prácticas de sí. (Chávez, 2012, p. 91)

> "Lo que Foucault saca a la luz, es que las prácticas de gobierno han constituido la subjetividad en Occidente moderno, estudiando inicialmente las tecnologías de poder y de discurso y, en su última etapa, las tecnologías de sí. Este movimiento puede verse como un desplazamiento del autor, del campo de lo político al campo de lo ético; sin embargo, él mismo señalaría que no hay tal distancia al afirmar que su interés fue historiar los modos o prácticas de subjetivación desde tres ámbitos: el sujeto como objeto de saber, el sujeto como objeto de relaciones de diferenciación (poder), y el sujeto objetivado como sujeto de sí mismo. En el tema del gobierno resultó fundamental hacer alusión a las 'tecnologías de sí', pues el sujeto, desde la mirada de Foucault, no es asumido como

> una esencia, sino como efecto de gobierno que se constituye, bien sea a través de instancias de poder, como *sujeto político*; de objetivación de un saber, como *sujeto de conocimiento*; o a través de un trabajo ético, como *sujeto moral*". (Cortés, 2011, p. 28)

El sujeto "inquieto por sí mismo", no es quien se configura a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Se privilegia el sujeto de conocimiento al plantear en diversos enunciados:

> Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como **agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias,** en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 72) (…) **La calidad de la educación permite a las personas adquirir los conocimientos y las competencias necesarias para participar en actividades productivas**, accediendo a ingresos y activos que permiten su movilidad social. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 73) (…) Calidad: la jornada única será el espacio para **fortalecer principalmente las competencias básicas (matemáticas, ciencias y lenguaje) a partir de currículos ampliados que se articulen con los planes de estudio de los establecimientos educativos**, buscando mejorar el desempeño académico de los estudiantes. La ampliación de estos currículos involucra una transformación de los mismos, así como de las prácticas pedagógicas. (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 78)

El sujeto "inquieto por sí mismo" es quien critica la verdad como conjunto de procedimientos reglamentados por el modo de producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. Cuestiona, históricamente, la verdad centrada en la forma del discurso y las instituciones que lo producen; aquella que se encuentra sometida a incitación económica y política y es objeto de difusión y consumo; se opone a la producción y transmisión bajo el control de grandes aparatos políticos y económicos; y enfrenta los núcleos de debates políticos y sociales (luchas ideológicas). No se asume como individuo constituido por los otros y se configura como

sujeto que emite un discurso de verdad, en un juego de prácticas que implican el decir veraz sobre sí mismo. (Foucault, 2010c, pp. 19-21) De dicha forma, la práctica de decir veraz sobre sí mismo se apoya en la presencia del otro y apela a ella; la presencia del otro que escucha; el otro que exhorta a hablar y habla; el otro con papel, estatus, función, perfil; ese otro indispensable para decir la verdad de sí mismo, por medio de un hablar franco (Foucault, 2010c, p. 22)

Este decir veraz, es denominado por Foucault "Parrhesía" o "virtud, deber y técnica de quienes dirigen la conciencia de los otros y los ayudan a constituir su relación consigo mismos" (Foucault, 2010b, p. 59) El sujeto de ruptura corre el riesgo con su decir veraz y abre espacios de peligro para su existencia, ya que juegan según Foucault entre los vértices de lo constitucional, lo político, el coraje y la verdad (Foucault, 2010b, p.183-184).

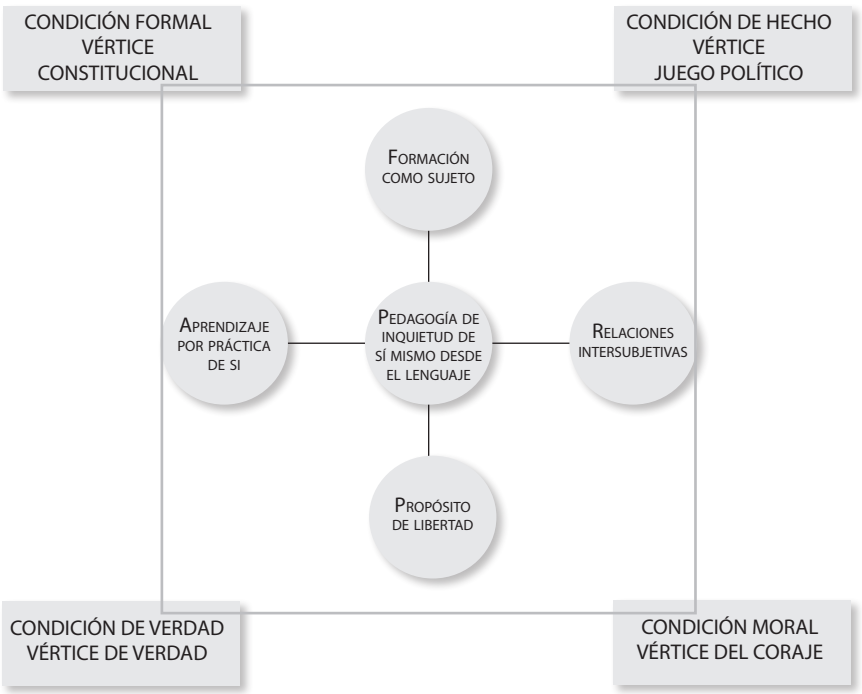

Diagrama No. 1. Propuesta de "Pedagogía de la Inquietud de sí mismo desde el lenguaje"

A modo de cierre: preliminares para una didáctica

Como praxis de esta **Pedagogía de la inquietud de sí mismo** se propone retomar el enfoque metodológico propuesto por el Maestro Luís Alfonso Ramírez Peña, para enunciar una propuesta didáctica que fortalezca el desarrollo del lenguaje en la educación básica primaria – secundaria, media y superior, la cual responda a *¿Cómo formar progresiva y secuencialmente en* ***la acción y comunicación de los discursos****, a partir de estudiar sus encuentros de voces desde una semántica, una función pragmática y un orden social-ideológico*?

El Discurso como encuentro de voces de sujetos, con una cultura y participantes de una sociedad, enuncia procesos argumentativos cuando el "yo" crea un punto de vista sobre el referente o narrativos, o si el "yo" actúa como constatador o testigo de su historia. El discurso es para el Maestro Ramírez Peña:

> Una instancia significante de síntesis de otras voces como discursos o como textos; discurso constituido por un locutor o asumido por un interlocutor por necesidades de acción y comunicación. Pero las opciones de énfasis en algunos de los mundos del "yo", del "tú" o del "él", no como instancias del discurso sino como realidades existentes externas; ellas son el resultado de necesidades estéticas, éticas y epistémicas. El sujeto (yo) tiene el arte y la literatura como el discurso de la libertad y el goce expresivos; (...) La formación del otro (tú) se hace en unas relaciones éticas por unas rutinas de relación estatuidas por la sociedad a través del discurso de la cotidianidad y de la acción. (...) Discurso es el resultado de relaciones entre voces explícitas en significados y los sentidos implícitos en las circunstancias de la producción discursiva en un acto de comunicación. (Ramírez Peña, 2005, p. 4-5).

A partir de esta perspectiva, el discurso se manifiesta concretamente en el texto. Es discurso cotidiano cuando la acción se centra en los procesos de descripción, narración o argumentación, prevaleciendo la imagen perceptual y concreta, el mundo objetivo articulado en cosmovisiones culturales e ideológicas controladas y reproducidas socialmente, donde el "yo" y el "tú" no tienen papel activo. El discurso técnico-científico constituye sus procesos de descripción, narración

y argumentación en el conocimiento del referente desde la búsqueda del objeto (él), a través de enunciados que prevalecen epistémicamente. Y el discurso literario es individual, autónomo, creativo, puesto que es la forma más auténtica de visión de mundo, autonomía circunstancial y expresión de vivencias. Se explicita con procesos textuales de descripción, narración y argumentación que tienen marcas internas de condiciones de interlocución.

El profesor que forme a niños y jóvenes en el lenguaje partirá de una propuesta educativa y un plan de estudios que en forma secuencial y progresiva oriente el entendimiento o acto de articular significantes con el actor que los produce, en los siguientes tipos de discursos: el **discurso cotidiano** como la disminución del sujeto productor del discurso para convertirse en el representante de un grupo social en sus preferencias y escalas de valores; el **discurso técnico científico** como el proceso de creación, transformación y divulgación de conocimientos en donde no está el espacio para la voz del locutor ni del interlocutor; el **discurso literario** como la expresión de la libertad de un sujeto que construye mundo internos y los externos los convierte en propios, mediante la creación de voces originales que se separan de otras voces interlocutivas. (Ramírez Peña, 2007, 196). En el enfoque de Ramírez Peña, **el discurso del profesor de lenguaje en la educación básica, media y superior estará centrado en entender y relacionar los sentidos para comprender e interpretar discursos**. El Aprender a hacer discurso desde el discurso será el principio pedagógico y el conocer el discurso como texto desde el discurso será el principio didáctico.

Con las anteriores bases teóricas, entonces, para una Pedagogía de la inquietud de sí mismo, ¿Cómo comprender, explicar e interpretar los discursos desde una didáctica que reflexione en torno al desarrollo del lenguaje?

Este modelo de Ramírez Peña propicia la articulación de los niveles y grados educativos, a partir de la interpretación y explicación de la producción y recepción de discursos:

> El proceso de la interpretación hará parte del trasegar del lector desde la gramática del texto a la gramática del discurso porque al

> analizar la estructura y secuencias de la historia requerirá reconocer el conjunto de reglas y las posibilidades de estructuración de la voz que enuncia y cotejar dicha organización con las experiencias propias de la voz que interpreta. La explicación será un procedimiento de lectura a un texto; método que partirá de definir un problema desde unos presupuestos teóricos, con el propósito de solucionar la problemática y argumentar a partir de determinados planteamientos. (Ramírez Peña, 2006, p. 15)

El docente en su orientación didáctica del lenguaje propiciará que el estudiante:

- Ubique el ámbito y géneros discursivos

En este punto a mayor información sobre la situación en que se produce el discurso, habrá mayor profundidad y seriedad ética en su producción e interpretación. Conocer los antecedentes de un escritor y su época ayudará a entender muchos aspectos que de otra manera no serían posibles. En general, debiera haber interés por conocer previamente los aspectos relacionados con el autor, con su momento histórico, y con el tema a tratar, y con las condiciones y técnicas de construcción del discurso: cómo debe ser leído un discurso literario (Ramírez Peña, *El discurso como articulación de voces*, p. 8)

- Identifique las voces en los textos y en el proceso enunciativo: presencia de un "yo" interno del discurso, un "yo" marcador de la situación de comunicación y una sintaxis y articulación de las voces.

Una vez aclarado el ámbito en el cual se establece la relación de comunicación, se identifican las voces correspondientes al saber de la memoria de la cultura, los dominios del saber tomados como contenidos y las voces asumidas sobre el interlocutor. Es decir, es una lectura que identifica: 1. La presencia del autor en el discurso, 2. Los saberes referidos y, 3. Los presupuestos de saberes con los cuales se ubica al interlocutor. En términos generales, en la narración es como identificar: **qué se relata** (lo referido), **cómo se enuncia** (el enunciador), y **para quién se relata** (discurso) (Ramírez Peña, El discurso como articulación de voces, p. 9).

- Reconozca los procesos de representación, enunciación y discursivización en las diversas instancias enunciativas

Si se quiere entrar en el estudio detenido del uso de una gramática discursiva en los niveles en que se podrían establecer metodológicamente, se examina la constitución del texto, la enunciación, y la discursivización. Es obvia su organización jerárquica, en el sentido en que el texto, está enunciado desde la perspectiva de un enunciador, pero a la vez la enunciación se desarrolla de acuerdo con la condición de la interlocución. (Ramírez Peña, *El discurso como articulación de voces*, p. 10)

- Explique e interprete desde una perspectiva de un lector-productos de discursos

En esta etapa, que podría ser la única cuando se tiene suficiente capacidad de lectura, consiste en relacionar los procesos mencionados con las experiencias propias no solamente en los contenidos sino también en asumirlo. En esta etapa se ubica la crítica de los contenidos y de los modos de ejecución de los actores del discurso (Ramírez Peña, *El discurso como articulación de voces*, p. 11).

En la Educación Básica Primaria el docente orientará la formación del niño y el joven hacia el reconocimiento de la **ORGANIZACIÓN TEXTUAL. ¿QUÉ SE RELATA EN LA HISTORIA?** En este nivel del texto, por medio de la comprensión de la descripción, la historia se presenta mediante un acto comunicativo que requiere ser interpretado por el lector para que identifique eventos, personajes, macro y microespacios y el tiempo de los sucesos. Aquí, **la historia es un fragmento del contenido del discurso**. El texto, en la Educación Primaria se aborda como unidad de análisis de un modelo explicativo del lenguaje y luego, en la Educación Secundaria como unidad de análisis de los aspectos sociales e individuales, condicionantes y base esencial de la misma conformación del sentido.

Así, en la Educación Básica Primaria se formará al niño en y para el texto:

> El texto no es sino una abstracción del contenido significante de la cultura. Es la condición de representación ejercida por el lenguaje

> en la articulación del discurso. Es el significado gramaticalizado y sometido a las leyes internas de la organización del significante comunicador. El texto es un olvido de los agentes del discurso y de todos los poderes generadores y generados, en fin es un desconocimiento del sentido y de su impulso motivador. El texto ha sido el objeto seductor de los últimos desarrollos reductores de la lingüística textual. Pero el texto es solo texto porque es un componente e instrumento mediador en la comunicación, aunque él mismo puede ser la condición de uno de los discursos (Ramírez Peña, *De las reducciones del significante*, p. 9)

Finalizando la primaria e iniciando la Educación Básica Secundaria, el docente formará al joven en el reconocimiento de **LA NARRACIÓN** y **LA ARGUMENTACIÓN ¿CÓMO SE ENUNCIA?** Para poder llegar al análisis del discurso es necesario trasegar por la enunciación como proceso que se despliega desde un sujeto enunciador y a través de formas significantes generadas por dicho sujeto. **El "yo" interno del discurso es general aunque se presenta con diversos marcadores.** En la narración los marcadores de la enunciación son enfatizados o disminuidos por el narrador. En la enunciación, el joven en forma progresiva y secuencial establecerá **dimensión espacial** (escenarios donde se llevan a cabo las acciones de los personajes del texto o desde donde se ubica el narrador con respecto a lo que cuenta)**, dimensión temporal** (tiempos en que se desarrollan las acciones o desde el tiempo del narrador)**, modalización** (forma en el que el hablante considera la relación enunciado-mundo y su relación con lo enunciado desde quién ve, quién habla y cómo habla)**, focalización (**perspectiva en que un enunciador emite el enunciado para la mayor o menor información y su relación con la velocidad del relato y la instancia narrativa) **y sintaxis discursiva (**interrelación de las voces y sus combinaciones en la historia, la narración y la inclusión de las dos anterior en el discurso)**.**

Con lo anterior, ya en la Educación Básica Secundaria, se formará al joven desde y para la enunciación:

> **La narración** es una acción tendente a la constatación de actos ubicados en una dimensión temporal con respecto al enunciador. El mayor énfasis está puesto sobre las voces de lo referido – citas,

> rumores, conocimientos de acciones ubicadas en un plano espacio-temporal discursivo diferente al plano de la interacción comunicativa-. Aunque el "yo" y el "tú" pueden ser referidos y partes de esa voz contada, sin embargo, están ubicados, en su origen, en el plano de la interlocución comunicativa. Además de la voz de lo referido, aparece aquella constituida como enunciador: voz fijada en una responsabilidad de lo anunciado mediante un conjunto de marcadores de relación entre lo enunciado y la enunciación (Ramírez Peña, 2005, p. 113)

> El reconocimiento del discurso como encuentro de voces se muestra con mayor evidencia en su distribución en **la argumentación**. La organización argumentativa establece, como premisa, las voces presupuestas de locutor e interlocutor, con las cuales el locutor asigna un marco común y las reglas generales o legitimidad; premisa que se enfrenta a una voz supuestamente original del hablante haciendo propuestas u opiniones. Son opiniones, como voz del autor del enunciado, que se constituyen con el respaldo de voces ubicadas fuera del acto de comunicación y como fuentes directas o indirectas (Ramírez Peña, 2007, p. 126)

Para cuando el estudiante inicie la Educación Media y avance por la Educación Superior podrá ya realizar la **INTERPRETACIÓN DESDE ¿PARA QUIÉN SE RELATA? (DISCURSO).** Después de haber comprendido el texto, en la descripción y la historia, y la enunciación en la narración y la argumentación, el joven relacionará en forma **interpretativa** y **explicativa** los procesos en la construcción del discurso por medio de: **la presuposición** (retomando a Ducrot: saberes como información explícita compartida o como presupuestos aceptados por los interlocutores del acto comunicativo)**, las perspectivas de sentido** (interpretación y explicación paso a paso de la lectura desde la construcción del discurso) **y tendencias en el discurso** (procedimientos discursivos y manejo del lenguaje como posibilidades del escritor de discursos).

Al finalizar la Educación Media y desarrollar la Educación Superior, este sujeto formado en la **Pedagogía de la inquietud de sí mismo** interpretará, explicará y entenderá el discurso como planteamiento y procedimiento del lenguaje:

> El discurso es realización de un encuentro de voces. Es una combinatoria creadora de una nueva voz: la del intérprete-productor. El discurso es articulación, como producto de la perspectiva de quien lo genera o quien recibe. Es realización porque se trata de un resultado del desarrollo de una acción requerida y ejecutada a través de unos medios disponibles: las construcciones verbales, y otros de naturaleza diversa. Es resultado dependiente de las necesidades y estados cognitivos, afectivos y sociales propios de los usuarios comunicadores. (…) Es un encuentro de voces, porque la comunicación se logra por compartir en una comunidad de lociones y locuciones cuyos contenidos tienen procedencia en la cultura, en la sociedad y en el individuo mismo como intérprete y articulador. (Ramírez Peña, 2005, p. 102)

Con una **Pedagogía de la inquietud de sí mismo** y una **didáctica desde la Acción y comunicación de los discursos**, en forma secuencial y progresiva, la educación formará en el ***entendimiento de la condición cambiante y relativa del lenguaje*,** como representación, acción social y expresión subjetiva, y desde la interpretación de la historia, la enunciación y el discurso en sus más complejas expectativas de sentido. Urge un cambio de la enseñanza de la gramática del texto a la gramática del discurso, con la intención de enfrentar las problemáticas de la lectura, la expresión oral y la escritura más allá del sistema lingüístico y visualizarlas desde el entendimiento, la explicación, la interpretación y comprensión de los discursos cotidiano, científico y literario. Los estudiantes y los profesores de educación básica primaria, secundaria, media y superior son los llamados a realizar una praxis abductiva, donde expliquen y constituyan los textos como actos comunicativos polifónicos, con sentidos discursivos estructurados por medio de estrategias descriptivas, narrativas y argumentativas, determinadas por unas condiciones ideológicas, sociales, culturales y psicológicas.

Referencias bibliográficas

ASCUN. (2010ª) *Estudios de base sobre la Ley 30 de 1992*. Pensamiento Universitario No. 20. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

ASCUN. (2010b) *Hacia una nueva dinámica social de la educación superior. Documento de políticas 2010-2014*. Bogotá En: http://

www.ascun.org.co/images/Documentos_de_documentos/DOCUMENTO_POLITICAS_COMPLETO_FINAL.pdf

Atcon, R. P. (1963) *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina.* Edición digital 2009 por Christian Hernández Amaya. Bogotá. Edición electrónica gratuita. En: http://www.slideshare.net/paideiainvestigativa/la-universidad-latinoamericana-rudolph-atcon

Banco Mundial. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. (1994) *El desarrollo en la práctica. La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C. En: http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf

Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrucción) (1996) *Prioridades y Estrategias para la Educación. Examen del Banco Mundial*. Washington. En: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf

Beck, U. (2001) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Buenos Aires: Paidós.

Castro-Gómez, S. (2004) *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Biblioteca de América

Castro, E. (2011) *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castro, E. (2012) *Michel Foucault. El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Chávez, H. R. (2012) *Un acercamiento al concepto de sujeto en el pensamiento de Michel Foucault. Del ser humano al sujeto y el gobierno de sí mismo como práctica de la libertad*. Cali: Universidad del Valle.

Clavijo Clavijo, G. A. (2010) *La universidad colombiana de cara al 2050*. En Revista Teoría y Praxis Investigativa, Volumen 5 – No. 1, Enero – Junio 2010 Bogotá En: http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3701451.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior. CESU (2013) *La Voz de las Regiones. Lo que opina y espera Colombia de su Educación Superior*. Bogotá En: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-326309_archivo_pdf.pdf

Consejo Nacional de Educación Superior. CESU (2014) *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia*

de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3187.html

Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES-DNP (2010) *Lineamientos de política para el fortalecimiento sistema de formación de capital humano* SFCH Bogotá En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-277170_conpes_3674.pdf

Constitución Política de Colombia (1991) En: http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf

Cortés Salcedo, R. A. (2011) *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico-IDEPT En: http://centrovirtual.idep.edu.co/01_centro/04_libros/04_gubernamentalidad.pdf

Declaración Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) (2008) Cartagena Colombia. En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (1995) *Educación superior. Recursos humanos para el bienestar y la competitividad. CONPES DNP 2781* En: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/conpes_dnp_2781_1995.htm

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2014) *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Bogotá

Díez Gutiérrez, E. J. (2009) *Globalización y educación crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Educación superior, reflexiones para un desafío. (2001) En Congreso "Educación Superior: Desafío Global y Respuesta Nacional" Palabras del Ministro de Educación, Francisco José Lloreda Mera. Bogotá. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85758_Archivo_pdf8.pdf

El espacio europeo de la enseñanza superior Declaración conjunta de los Ministros europeos de educación reunidos en Bolonia (1999) En: http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaraci%C3%B3n%20de%20Bolonia.pdf

Foucault, M. (1966) *Las palabras y las cosas*. México: S. XXI.

_____. (1969) *La arqueología del saber*. México: S. XXI.

_____. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2010ª) *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
_____. (2010b) *El gobierno de sí y de los otros*. México: Fondo de Cultura Económica.
_____. (2010c) *El coraje de la verdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
_____. (2011ª) *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica.
_____. (2011b) *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
_____. (2011c) *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Editorial Alianza.
Higher Education Programme IMHE. *General Conference (2012*). Paris. En: http://www.oecd.org/site/eduimhe12/eBook_OECD.pdf
Hoyos Vásquez, G. (2002) *Participación del estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior* Bogotá: CNA En: http://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/article-186502.html
IESALC (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) (2006) *Informe sobre educación superior en América Latina y el Caribe 2000 al 2005*. Caracas. En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=469&fabrik=10&rowid=98&tableid=10&lang=es
Jódar, F. (2007) *Alteraciones pedagógicas. Educación y políticas de la experiencia*. Barcelona: Laertes.
Martínez Posada, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Tesis Doctoral. Bogotá: Universidad de La Salle.
Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010) *Revolución educativa 2002-2010 Acciones y lecciones*. Bogotá. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2012) *Sistema Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior en Colombia e internacional*. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html
Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013b) *Conversatorios sobre la calidad de la educación superior y su evaluación*. Memorias del 5 y 6 de diciembre de 2012. Bogotá. En: http://convenioandres-

bello.org/superior/conversatorios-sobre-la-calidad-de-la-educacion-superior/

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2013f) *Seis temas centrales asociados a las condiciones básicas de calidad de instituciones y programas de educación superior. Flexibilidad, procesos de investigación, innovación y creación, relaciones con el entorno, autoevaluación, bienestar institucional y medios educativos*. Bogotá. En: http://convenioandresbello.org/superior/conversatorios-sobre-la-calidad-de-la-educacion-superior/

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014) *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Versión preliminar. Bogotá. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-341753.html

Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) (1996-2005) "La educación un propósito nacional y un asunto de todos"* En: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) (2006-2016)* En: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html

Morey, M. (1983) *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1999) *IX Conferencia Iberoamericana de Educación Calidad de Educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización*. La Habana, Cuba. En: http://www.oei.es/ixcie.htm

OEI. CEPAL. (2010) *Metas Educativas 2021 La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid. En: http://www.oei.es/metas2021.pdf

Peña Borrero, M. (2006) *Educación Visión 2019*. MEN En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-101945_archivo_pdf1.pdf

Presidencia de la República. (2005) *Programa Visión Colombia 2019 II Centenario Propuesta para discusión* Bogotá: DNP-Planeta En: https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=G5qKFALu6Zw%3D&tabid=775

Presidencia de la República. *Plan de Desarrollo "Prosperidad para todos"*. Gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2014) Bogotá: Departamento Nacional de Planeación (DNP) En: https://www.dnp.gov.co/PND/PlanesdeDesarrolloanteriores.aspx

Ramirez Peña, Luís Alfonso. (2001) La verdad y subjetividad en el discurso. En: Lenguaje y cognición. Universos Humanos. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo y Ediciones Universidad de Salamanca

_____. (2004) Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

_____. (2005) Texto y discurso. En: Estudios del discurso en Colombia. Medellín: Universidad de Medellín

_____. (2006) De las reducciones del significante a las libertades del sentido. [En línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com

_____. (2006) Del texto al discurso y sus gramáticas para la enseñanza de la comunicación y el lenguaje. [En línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com

_____. (2006) El discurso como articulación de voces. [En línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com

_____. (2006) Hablar y escribir: alternativas para traducir discursos. [En línea]. Disponible en Internet: www.luisalfonsoramirezp.com

_____. (2007) Comunicación y Discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano, científico. Bogotá: Magisterio.

UNESCO. OREALC. (1990) *Conferencia mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. En: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Boletín 21. Santiago de Chile. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000861/086117s.pdf

UNESCO. (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Ediciones UNESCO En: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO. (2004) *Educación superior en una sociedad mundializada. Documentos de posición y orientación*. París. En: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf

UNESCO. PRELAC II (2007) *Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento Discusión sobre políticas educativas en el marco de la II reunión de PRELAC*. Buenos Aires, Argentina. En: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-

URL_ID=8584&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
UNESCO. (2009) *Conferencia Mundial sobre educación superior. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. En: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
Veiga Neto, A. *Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación*. Recuperado: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9748/8965
Williamson, J. (1990). *¿What Washington Means by Policy Reform?* Chapter 2 from Latin American Adjustment: How Much Has Happened? Washington: Institute for International Economics. En: http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?researchid=486

La formación didáctica de profesores de Español en Colombia[19]

Mireya Cisneros-Estupiñán[20]
Universidad Tecnológica de Pereira
Giohanny Olave-Arias[21]
Universidad Industrial de Santander
Diana Ilene Rojas-García[22]
Universidad Tecnológica de Pereira

Introducción

La formación de docentes de lengua materna en la universidad ha enfrentado dificultades al vincular la lingüística teórica con la formación en contextos reales de comunicación, dentro y fuera de la escuela. Es un desafío abordado al mismo tiempo por la didáctica y por la lingüística aplicada, generalmente, de una manera aislada, enfatizando en lo teórico con detrimento de lo empírico, o bien, en lo técnico con detrimento de lo reflexivo, y con resultados que transparentan la ausencia de un diálogo interdisciplinar.

---

[19] Avance del proyecto de investigación "Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna", financiado por la Universidad Tecnológica de Pereira. Los resultados amplios de esta investigación se encuentran en Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García 2016a, y en Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2016b.

20 Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad del Cauca) y Magíster en Lingüística (Instituto Caro y Cuervo).

[21] Doctor en Letras (Universidad de Buenos Aires) y Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira.

[22] Doctora en Educación (Universidad del Norte) y Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira).

Este diálogo es pertinente y urgente si se reconoce la necesidad de trascender, en la profesionalización de los licenciados en lengua materna, de la reproducción de prácticas formativas a la capacidad de proponerlas pertinentemente, de acuerdo con lo que demandan los estudiantes como sujetos sociales, situados en sus entornos comunicativos particulares. La profesionalización docente en las licenciaturas incluye la revisión de este paso de la lingüística teórica a la escolar. En la dinámica de esta transición se encuentra el núcleo de la presente investigación[23] que le sirve de marco a este texto: la construcción de un diálogo interdisciplinar entre lingüistas y didactas, que se integre al currículo de didáctica de la lengua materna para avanzar en la profesionalización de licenciados más propositivos en las aulas de clase.

Con las intenciones precedentes, realizamos una exploración en los currículos actuales para la didáctica del español, dentro de los programas académicos que preparan a los futuros docentes en Colombia. El objeto es ubicar contextualmente una muestra de los planes de estudio, para reflexionar en torno a las dificultades que existen en la vinculación de la lingüística teórica con la lingüística escolar, y observar de manera descriptiva y crítica la formación de profesores en el área mencionada.

A través de un muestreo intencional, una recolección de programas a nivel nacional y una sistematización y análisis cuantitativo-cualitativo de ellos, se describen los enfoques que orientan la formación de profesores de español en el país y las concepciones que subyacen acerca de la didáctica de la lengua en esos documentos.

Finalmente, se deriva una discusión sobre el papel actual y potencial de la formación investigativa de los futuros docentes en el área de la didáctica del español.

[23] El objetivo de la investigación "Enseñar a enseñar lingüística escolar: de la formación universitaria a la experiencia profesoral en didáctica de la lengua materna" (Universidad Tecnológica de Pereira) es proponer estrategias de transposición didáctica de la lingüística teórica a una lingüística escolar, para integrarlas a los currículos de didáctica del lenguaje de las licenciaturas relacionadas con la enseñanza de la lengua materna en Colombia. Una propuesta de intervención didáctica derivada de este proyecto se encuentra en Cisneros, Olave y Rojas 2016b.

1. Currículo y formación docente

La preparación para el ejercicio pedagógico debe resolver situaciones reales en entornos particulares que, generalmente, no corresponden a los modelos preconcebidos sino que requieren reformulaciones de los esquemas (curriculares, en nuestro caso) desde los cuales se prepara a los futuros docentes. En este sentido, la formación docente ha de centrarse en la reflexión crítica entre los problemas y las soluciones, como estudio permanente y práctica adaptable.

Consideramos necesario tocar la definición de un estado curricular de la formación de docentes en las licenciaturas dedicadas a la formación de maestros de lengua, particularmente el español como lengua materna, con el fin de cimentar una base para la proposición de iniciativas de cambio encaminadas a la adecuación pertinente y constante de las prácticas de enseñanza del español a los contextos sociales y humanos ya que como lo reconoce De la Herrán (2012), "desde la perspectiva de la Didáctica, lo que entendemos por 'currículo' vincula cultura y formación". De allí que para avanzar en los estudios reflexivos, críticos y constructivos en torno a la formación docente, se requiere la conformación de un estado del arte, centrado en el currículo, el cual no existe en Colombia.

Si bien se viene trabajando en la compilación de experiencias en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en todos los niveles de la escolaridad (Jurado, 2000; Vásquez, 2005), además del valioso trabajo de discusión permanente en las redes de profesores y académicos (Cátedra UNESCO, 2013; Red Lenguaje, 2013), está pendiente la investigación sistemática sobre el currículo como dispositivo de gestión de transformaciones, no solo a nivel de las prácticas individuales de los maestros o de las instituciones donde laboran, sino además a nivel político educativo en el país. Consideramos que el diálogo interdisciplinar entre lingüistas y didactas tendrá lugar de manera más efectiva a partir de la reflexión, la investigación y las propuestas concretas de intervención curricular.

En palabras de Tadeu Da Silva (1998) currículo es "el espacio donde se concentran y desdoblan las luchas en torno a los diferentes significados sobre lo social y lo político". De allí que las cosmovisiones, los

proyectos sociales y los intereses institucionales se evidencian en el currículo como texto comunicativo y portador de miradas desde los distintos saberes disciplinares donde también se exponen sus múltiples concreciones de orden teórico (tratados, principios, investigaciones, etc.), legal (decretos, lineamientos, estándares, PEI, etc.) e instruccional (libros escolares, libros de texto, manuales didácticos, etc.), todo esto construye la discursividad del currículo y, por supuesto de los distintos propósitos formadores.

Por su parte, Goodson (2000) ha advertido cómo el currículo nacional representa una afirmación categórica de las intenciones y proyectos de sectores políticos dominantes, lo que llama a abrir la "caja negra" de los presupuestos curriculares presentados por fuera de las discusiones, como la estructuración por asignaturas (que representa bien la "división y fragmentación del conocimiento dentro de nuestras sociedades"), la continuidad casi inalterada de las asignaturas escolares desde finales del siglo XIX (claro indicador de "continuidades históricas en los propósitos y las prioridades sociales y políticas"), o la reificación del conocimiento práctico en aras de un modelo progresista que se mueve, paradójicamente, más hacia la conservación de intereses dominantes. (Cisneros, Olave y Rojas, 2016b:16).

Tal vez como lo afirma (De la Herrán, 2012) después de revisar la construcción curricular desde la Edad antigua:

> las enseñanzas y las propuestas curriculares de los clásicos revisados pretenden una formación centrada en la conciencia. Sin embargo, es un hecho que ni la Pedagogía ni la Didáctica han incorporado la 'conciencia' (Herrán, 1998) en su corpus científico, como causa y efecto de la formación. Por tanto, no se relaciona ni aplica suficientemente en la formación de profesores. Por ello, es probable que a la larga pueda ser beneficioso definir, reforzar e investigar este constructo epistemológico instrumental, como requisito para aprovechar muchas de aquellas enseñanzas perennes por la Pedagogía y para los diseños curriculares.

Precisamente, la falta de "conciencia" frente a los procesos de construcción curricular y su adopción en los procesos docentes, puede estar generando que la formación docente se convierta sólo en un

activismo desde el paradigma de las competencias (el hacer por el hacer).

Consecuentes con lo dicho, consideramos que es necesario remover certezas y deshacer los presupuestos que estructuran actualmente los currículos, orientados a la revisión y transformación de las acciones y las prácticas reales en el aula. Si bien hoy está muy claro que ni el currículo prescripto ni el editado se resuelven exactamente como realidades concretas en ese otro espacio de planeación y acción del currículo moldeado, practicado y evaluado (Gimeno Sacristán, 1991), no se puede perder de vista que esta tipología hace referencia a un sistema integrado, inscrito en un dispositivo que funciona como red de relaciones interdependientes, y por tanto, de afectaciones e influencias directas entre cada instancia.

En este sentido, la investigación sobre el currículo como planeación de los saberes a enseñar es valiosa como pieza urgente del complejo rompecabezas de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en nuestro país.

Este texto da cuenta de una primera etapa de resultados en torno a los propósitos que acabamos de esbozar. Ubicamos el contexto de estudio en cuanto al universo del análisis, revisar una muestra de currículos que las universidades han venido proporcionando, ubicar la asignatura de didáctica de la lengua materna en el plan o malla curricular de las universidades, y las relaciones que establecen estos datos iniciales con la problematización planteada. Así, pretendemos avanzar hacia la descripción del objeto problemático a través de la contextualización de los programas actuales en las cátedras colombianas de didáctica de la lengua materna.

2. Metodología

En principio, abordamos una primera etapa de muestreo y ubicación contextual del corpus. La muestra tiene carácter intencional: se eligieron los programas pertenecientes a las facultades de educación cuyo interés principal fuera la formación de docentes de lengua castellana, por lo que se omitieron aquellas universidades que ofertan programas en Lingüística y Literatura sin componente pedagógico,

y las que ofertan solo Licenciatura en Literatura, como es el caso de la Universidad del Valle y la Universidad de Cartagena. La ubicación contextual consiste en el establecimiento de relaciones entre la muestra y sus condiciones de producción y circulación, a través de inferencias críticas desde las huellas textuales y los documentos que conforman el marco teórico de la investigación.

El muestreo estuvo sujeto a la disponibilidad en el acceso a los programas universitarios de formación de docentes de español, de allí que no entran en nuestra observación aquellos programas que no fue posible conseguir a pesar de las distintas búsquedas.

En algunos casos, la información (currículos, programas) se pudo encontrar a través de los programas publicados en los portales de las universidades y en otros se recurrió a contactos vía correo electrónico y telefónico con las decanaturas de las universidades en cuestión. Los datos fueron recolectados durante el primer semestre de 2013.
La sistematización y análisis de la información se efectuaron utilizando matrices comparativas de doble entrada en hojas de cálculo, herramientas de filtración de datos, codificación inductiva y gráficos básicos de relaciones y frecuencias.

3. Observaciones derivadas del análisis del corpus

3.1. Oferta educativa para la formación de profesores de español

Al revisar la información existente en el portal de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se encuentra que de 287 universidades existentes en el país, 31 ofrecen la profesionalización en esta rama. De este grupo, 12 son instituciones privadas (Figura 1). Existen dos instituciones que ofrecen sendos programas simultáneos relacionados con este campo: uno enfocado en la educación básica y otro con énfasis en la enseñanza secundaria. Asimismo, en uno de los casos en estudio, además de ofertar los programas mencionados, también se orienta una licenciatura a distancia. En suma, se cuenta con 35 programas ofertados por un total de 31 universidades observadas en nuestro corpus.

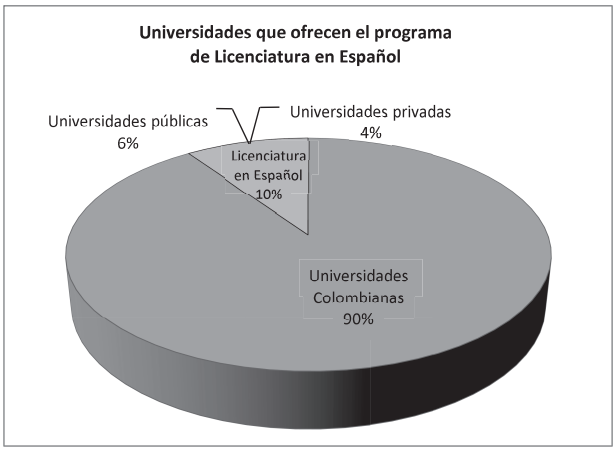

Figura 1. Oferta de Licenciatura en español como lengua materna en Colombia

Las instituciones se ubican en las zonas Andina, Caribe y Pacífica, con una universidad en promedio por cada departamento. Existe diferencia en las dos ciudades más importantes del país: la capital, donde existen nueve, y Antioquia, con cuatro. Se observa que en las zonas con mayor número de comunidades indígenas, como son los casos de Guajira y Amazonas (DANE, 2014), no existe preparación de docentes de español.

Dentro de los programas orientados a la formación de docentes de español se encuentran diversas variantes en sus enfoques, por ejemplo, hay 20 programas que se dirigen a la educación básica y que preparan docentes para la enseñanza de las diferentes asignaturas de primaria y secundaria, y 10 programas que enfatizan en el componente lingüístico, mientras que los demás hacen énfasis en las humanidades y el inglés (Figura 2).

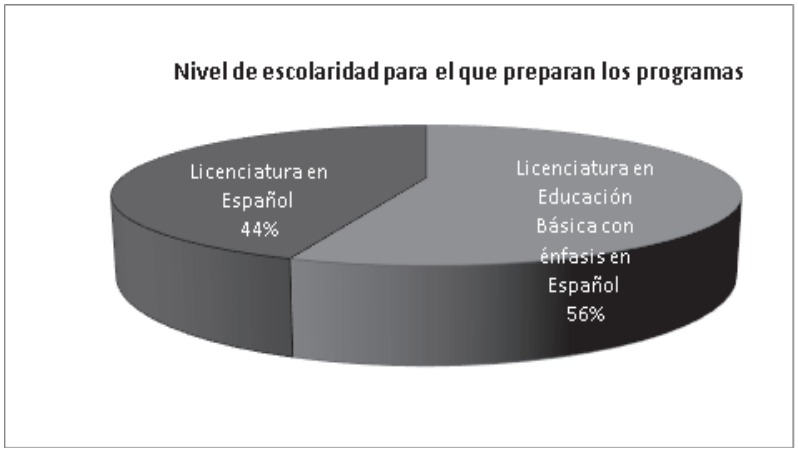

Figura 2. Nivel de escolaridad para el que preparan los programas.

De otro lado, la formación orientada a los niveles superiores de escolaridad aparece en 16 programas, en su mayoría, con la denominación de "Español y literatura". Los restantes se enfocan en énfasis como el inglés, la filosofía y las humanidades.La mayoría de los programas ofertados son presenciales; solo existe uno con metodología virtual y 3 que la ofertan en ambas modalidades (Figura 3)

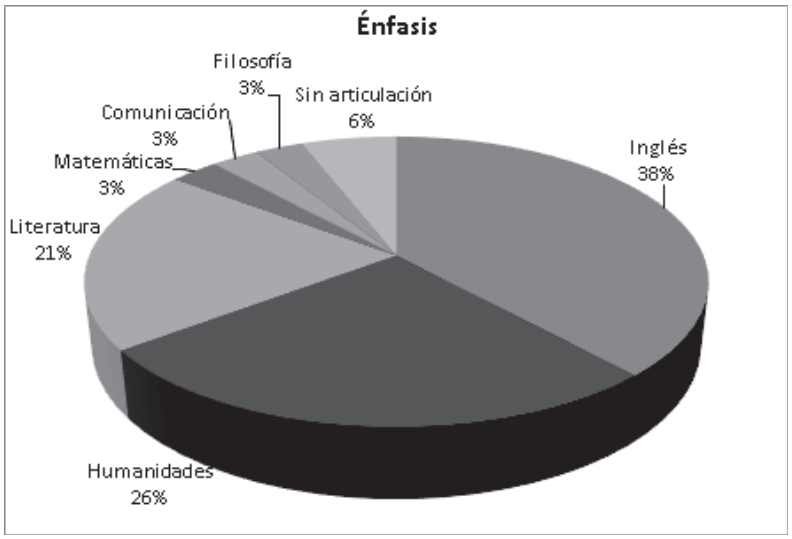

Figura 3. Énfasis en la especialidad incluida en cada programa

3.2. Los planes de estudio o microcurrículos[24]

En la mayoría de programas dedicados a la preparación para la docencia está la asignatura de Didáctica de la lengua materna como componente de formación profesional. Solo en 2 de las 31 universidades estudiadas no aparece ninguna asignatura relacionada con esta disciplina, mientras que 18 de los programas estudiados presentan más de una asignatura para la reflexión teórica y la práctica pedagógica de la enseñanza del español. La mayoría de estas asignaturas se ubican como prerrequisitos y sostienen el propósito general de establecer una relación directa entre la teoría y la práctica. Asimismo, estas asignaturas se orientan no solo hacia las generalidades de la formación a nivel lingüístico para ser llevadas al aula, sino que también enfatizan en la comprensión y producción de textos, los problemas en la adquisición de la lengua oral y escrita, los recursos didácticos e incluso el discurso del maestro en torno a la orientación del dominio lingüístico.

En cuanto a la denominación de la asignatura, se observa que en algunos casos es enfático el componente metodológico, privilegiando el seminario y/o el taller. De otro lado, en la mayoría de programas la designación varía entre Didáctica del lenguaje y Pedagogía del lenguaje, determinando del campo específico del saber en el que se inscribe. Se observó además que en los programas cuya malla curricular se encuentra organizada por componentes, esta asignatura no aparece en el área de la lingüística sino en el de la pedagogía, lo cual indica que el énfasis se inscribe en la didáctica y no en el estudio de la lengua.

Para tener una idea sobre la secuencia temática que rodea la asignatura objeto de reflexión, se revisó la totalidad de los planes de estudio y se ubicó allí tanto las asignaturas del campo de la pedagogía como su contraparte en la lingüística; ambas íntimamente relacionadas con la formación para la enseñanza del lenguaje. En esta tarea

[24] Denominamos "microcurrículo" a los documentos que comúnmente circulan en las facultades universitarias como "programa" o "plan de asignatura", para diferenciarlos del genérico "currículo" y de otras denominaciones más informales, que podrían generar confusiones.

no fue posible tener en cuenta los datos de cinco universidades, pues no se obtuvo acceso a sus planes de estudio, o bien, no ofertaban la asignatura de didáctica de la lengua.

Dentro del componente de estudio de la lengua hay un marcado énfasis en dos aspectos centrales de la lingüística: el enfoque sistémico y el estructuralista. El primero busca definir los sistemas y subsistemas de la lengua en el nivel morfosintáctico, a partir de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas con categorías y reglas combinatorias de los elementos gramaticales, materializándose en asignaturas como fonética, morfología y sintaxis. El segundo, concibe la lengua como una herramienta comunicativa que se utiliza para hacer cosas concretas a través de la funcionalidad de los recursos lingüísticos; en este sentido, se presentan asignaturas orientadas al estudio de la sociolingüística, la pragmática, el análisis del discurso y otros como lenguaje y comunicación, oralidad y escritura o producción de textos escritos. Este último está presente más en el campo de la formación básica del estudiante, como curso introductorio a la educación superior.

Estas asignaturas pueden estar ordenadas o no dentro del currículo, es decir, algunas veces se presentan como prerrequisitos, pero otras se dan incluso en el mismo semestre. Es el caso, por ejemplo, de una institución donde en un mismo nivel aparecen asignaturas de corte estructuralista y funcionalista; otra, que las estudia de manera progresiva; y una tercera, donde no se especifica el tema a tratar en cada semestre, pero se aclara su carácter secuencial con el prerrequisito.

Sin importar la forma como se presentan, es claro que el componente común a todos los programas de formación de docentes de lengua está relacionado con el transcurrir histórico de la lingüística y sus avances en el estudio del lenguaje. La orientación historicista de este componente comunica un efecto de evolución de la disciplina en el panorama de la formación del docente; desde esta perspectiva, se presentan primero los estudios gramaticales tradicionales y van dando paso a posteriores enfoques textuales y luego discursivos. Se resalta además que, a pesar de confluir en los currículos los enfoques sistémicos y funcionalistas, predominan los primeros, con un mayor número de asignaturas.

Por su parte, el componente pedagógico agrupa tanto las teorías relacionadas con la psicología cognitiva y las corrientes pedagógicas, como la normatividad en materia de currículo y evaluación, resaltando además orientaciones didácticas para otras asignaturas (literatura, inglés y humanidades) que acompañan la denominación del título de la carrera, y la práctica en contextos reales de escolaridad. Se observa entonces la interconexión multidisciplinar inherente a la didáctica de la lengua materna, además de las asignaturas específicamente dedicadas a la pedagogía y la psicología como herramientas para la enseñanza.

Quienes diseñan o redactan los microcurrículos parece que principalmente buscan conocer y adecuar los contenidos al cumplimiento de las normativas gubernamentales para la educación básica y media en el país, así como fortalecer la relación entre teoría y práctica. Esto presupone que quienes se dedicarán a la docencia deberán estar en capacidad de afrontar las diversas situaciones con las que pueden encontrarse en el aula en los distintos contextos y épocas en donde ejercerán su profesión. Sin embargo, las asignaturas de formación lingüística están numéricamente por debajo de aquellas con componente pedagógico, especialmente cuando la carrera se ofrece para un perfil ocupacional en educación básica, mientras que se presenta un número semejante de asignaturas orientadas a lo lingüístico y a lo pedagógico, en las licenciaturas exclusivas para la formación de docentes en lenguaje

La didáctica de la lengua materna aparece en la etapa intermedia de la carrera, con un 27% en el séptimo semestre y un 16% tanto en quinto como en sexto semestre. En ocasiones se presenta también en los demás niveles académicos, con excepción del primer semestre; esto es así porque los programas están diseñados para orientar a los estudiantes en el componente básico de formación a nivel teórico del conocimiento de las ciencias (pedagogía, psicología cognitiva, lingüística), para pasar posteriormente a las herramientas didácticas y metodológicas, terminando en el desempeño del estudiante en sus prácticas de aula. Las asignaturas de didáctica se configuran como transición entre los conocimientos teóricos y sus aplicaciones en contextos reales.

Entre los 28 programas estudiados, nueve ofrecen solo una asignatura referida a los procesos de enseñanza de la lengua materna; todos ellos denominados "Didáctica de la lengua", con excepción del programa de Licenciatura en Lengua Castellana en una de las universidades, donde se denomina "Enseñanza de la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua". Desde esta denominación es posible observar la presencia de un componente sistémico y funcionalistas en los estudios lingüísticos, que aparece también al interior de la formación para la enseñanza de la lengua. En los 19 programas restantes, el objeto de estudio de la didáctica de la lengua parece fragmentarse en sus múltiples componentes pues, además de ofreceralrededor de tres asignaturas por programa, dirigidas a esta materia (con un total de 54 asignaturas), solo 4 de ellas conservan la denominación "Didáctica de la lengua"; las demás enfatizan en otros aspectos que podrían entenderse como componentes esenciales de este campo disciplinar y conllevan un mayor nivel de profundización.

3.3. Hacia dónde se enfoca la formación para la enseñanza del Español como lengua materna

Los planes de estudio muestran que los temas que se presentan para ser desarrollados en las distintas asignaturas, ponen en evidencia dos enfoques predominantes:

El primero se relaciona con la enseñanza de la comprensión y producción de textos. En ocho de los programas estudiados, la asignatura de didáctica de la lengua se presenta como "Didáctica de la lectura y la escritura". Esto atiende a las exigencias de la sociedad actual con respecto a preparar a los estudiantes más desde la comprensión y la producción de textos que desde el aprendizaje memorístico de las normas de la lengua. De hecho, en una de las instituciones se especifica el énfasis en textos argumentativos y funcionales, que son, quizá, los que más han estado alejados de la escuela, pero son también los más requeridos en las dinámicas sociales (Cátedra UNESCO, 2013).

Por su parte, una universidad quiere dar especial relevancia al análisis de los problemas de lectura y escritura que pueden ser encontrados en el aula, de modo que la preparación del docente se encamine a buscar soluciones para este fenómeno. Para otra institución, en el

programa de formación básica, la percepción sobre la complejidad y relevancia de la didáctica del texto escrito se revela en la dedicación de dos semestres a esta área de trabajo en particular.

El segundo enfoque tiene que ver con las prácticas de aula. Siete de los programas estudiados evidencian un marcado interés por la formación desde la práctica, de modo que en las denominaciones de las asignaturas se puede divisar una metodología donde el estudiante aprende haciendo, ya sea desde el aula universitaria o en las prácticas pedagógicas que ejerce en las escuelas. En una de las universidades, por ejemplo, se presentan tres semestres secuenciales de Didáctica de la lengua materna para continuar con dos más de práctica de enseñanza de la lengua y la literatura. Llama la atención cómo algunos programas enfatizan que la práctica pedagógica se realiza en la enseñanza del español e incluso delimitan si es para la básica primaria o la básica secundaria con las consiguientes adaptaciones.

La intención aquí es resaltar la participación activa de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de ese modo los programas universitarios de formación docente pretenden preparar a los futuros profesores de Español, para ejercer una didáctica activa orientada a la construcción del conocimiento, más que todo desde la mediación didáctica y menos como transmisión de saberes. Dos universidades coinciden en la inclusión del término "interactivo", para referirse a la enseñanza del lenguaje: "Enseñanza interactiva de la lengua castellana" y "Medios interactivos aplicados a la enseñanza de la lengua", esto quizá para estar a tono con los contextos sociales actuales que apuntan hacia la aplicabilidad de las nuevas tecnologías.

También, acorde con los requerimientos actuales de las comunidades académicas mundiales en torno a la investigación como componente educativo, de formación y de aporte a la sociedad; en una universidad, su licenciatura en español y literatura divide los campos de conocimiento en pedagógico, lingüístico y didáctico/investigativo. En este caso particular se pretende darle a la formación en didáctica un enfoque más de corte investigativo que pedagógico.

Además, en lugar de una asignatura con el nombre de Didáctica de la lengua, aparecen tres dirigidas a la enseñanza de textos argumentati-

vos, funcionales y al desarrollo del lenguaje, mientras que en el componente lingüístico se privilegian las disciplinas que abordan el lenguaje desde su componente discursivo, pragmático y psicogenético, pero no se menciona la lingüística estructural. Esta propuesta microcurricular, como excepción en los resultados generales encontrados, pone de lado el recorrido histórico de la lingüística para centrarse en los aspectos que, según la universidad, pueden ser más necesarios para los docentes de lengua materna, en tanto que responden a las exigencias sociales de su uso, pero desconociendo que el estudio del lenguaje y el uso de la lengua involucran tanto aspectos relacionados con el sistema formal de la lengua y con las interdisciplinariedades que se ocupan de la forma y las funciones.

3.4. Lo que se entiende por didáctica del español en los microcurrículos

En la revisión de los programas de formación docente para la enseñanza del Español como lengua materna, está implícita la didáctica como campo de relaciones, específicamente entre la política curricular, proveniente del Ministerio de Educación Nacional (MEN); la historia de la pedagogía, orientada hacia el modelo de estudios pedagógicos del lenguaje; la teoría lingüística, con especial énfasis en los enfoques pragmáticos desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX y, en menor medida, la experiencia e investigación de los docentes en ejercicio.

Los cuatro campos aparecen en los microcurrículos de manera coherente y relacionada, se muestra a la Didáctica como un campo de intersecciones, una disciplina que se construye a partir del eclecticismo entre múltiples influencias de carácter social, cultural, político, histórico y teórico. Un ejemplo representativo de esta conceptualización implícita está en lo planteado en los objetivos de los programas, como se observa por ejemplo en los siguientes apartados:

- *El curso, además de brindar herramientas pedagógicas para enfrentar una clase de Español y Literatura en primaria, pretende escudriñar un poco lo que ha sido la historia de la educación* (MC13).
- *Presentar una propuesta metodológica y didáctica para la enseñanza de la lengua materna que contemple elementos epistemo-*

> *lógicos, estándares básicos, programación curricular, procesos de seguimiento y evaluación; teniendo en cuenta aspectos sociales y culturales de la población educativa* (MC25).

En la realidad del ejercicio docente, esto que parece no tener dificultades, es posible encontrar que estos campos están en un permanente conflicto, pues, no siempre las posturas pueden ser enfocadas bajo los mismos parámetros en el ejercicio docente. Por ejemplo, los planteamientos gubernamentales asumen una orientación teórica y metodológica que, de un lado, transparenta avances científicos logrados en otras corrientes y, de otro, al ser transferidos a la práctica, suelen sufrir cambios que desvirtúan su esencia. De modo que, el futuro profesor de español como lengua materna, consciente o inconscientemente, se enfrenta a disyuntivas entre lo que pudo conocer y reflexionar a través de algunos espacios académicos y bibliográficos y lo que le dictan desde las instituciones gubernamentales y educativas.

Es evidente, entonces, que en la dimensión real de las prácticas que se desarrollan en los espacios educativos y de aula, hay tensiones difíciles de resolver dada la noción esencialmente conflictiva y política de currículo (Frigerio y Diker, 2005; Goodson, 2000; Tadeu Da Silva, 1998). Es así como, si el profesor asume solamente lo dispuesto desde las instituciones, o se ve obligado a asumirlo, tendrá que privilegiar una visión no problemática de la disciplina, en tanto que los campos que la configuran son presentados con una cohesión que, en el ejercicio de la profesión puede ser difícil.

3.5. De la formación al ejercicio de la profesión

Un enfoque no problemático en la formación docente conlleva a una cierta idealización que subyace en la clase de didáctica y que se hace visible mucho tiempo después, cuando el estudiante se convierte en profesor, especialmente cuando termina repitiendo durante años las mismas prácticas adquiridas en el tiempo de su formación.

En el fondo no se trata solo de una idealización entre los campos que al relacionarse hacen a la didáctica, sino también, y por extensión, de una idealización del docente como sujeto que construye secuen-

cias didácticas en términos de formulaciones, técnicas, estrategias y demás designaciones que circulan en la clase de didáctica y que dan la falsa idea de estabilidad y de abstracción.

Los contenidos programáticos, en gran medida, giran en torno a la construcción de secuencias didácticas por parte de los estudiantes. Para ello, generalmente se inicia con el análisis de algunos modelos en clave teórica, con poco acercamiento al campo del ejercicio real. Se trata de usar los contenidos conceptuales como herramienta para que los estudiantes generen propuestas de trabajo en el aula. Para algunos programas, este orden teoría-propuesta se presenta en un mismo microcurrículo, mientras que, en otros, hace parte de asignaturas separadas.

El interés por llevar a los estudiantes a generar secuencias didácticas, obliga a que la clase se plantee como seminario y como taller, más o menos con carácter procesual, pero en todo caso, prestando mayor interés (en términos cuantitativos y cualitativos) a la secuencia didáctica como producto al finalizar la asignatura. Con el diseño de la secuencia, se busca dar cuenta de una aplicación teórica que permita comprobar si el estudiante se apropió de los conocimientos y si puede formularlos desde la planeación de la práctica.

La orientación de los contenidos tiene su correlato en las estrategias metodológicas y de evaluación. De ese modo, resalta la forma como se otorga mayor relevancia a los porcentajes de la calificación que a los criterios de validez de la secuencia, es decir, con qué criterios el profesor de la asignatura califica una propuesta de secuencia didáctica realizada desde el incipiente acercamiento a lo teórico que pudo lograr el estudiante, por lo general, desde el nulo acercamiento a lo práctico.

Lamentablemente, el gran valor de la evaluación como parte de un proceso formativo y cualificativo de la formación profesional ha caído en el mero propósito de buscar el agrado de quienes la implementan y cuyos intereses nos son precisamente educativos o no tienen en cuenta los distintos contextos sociales y humanos. De ese modo, los procesos educativos se convierten en procesos para obtener puntajes, “conciencia” ésta que se adentra desde las mentes de los niños

que están en los primeros niveles educativos hasta las de los adultos en los niveles llamados superiores, en desmedro de lo que debería ser una formación integral, expresión esta que en nuestro tiempo ha caído en una desemantización, es decir ha sido despojada de su significación.

3.6. ¿Y cómo estamos en investigación sobre la didáctica?

Aunque, como ya se dijo en un apartado anterior, en los minicurrículos hay menciones a la investigación; sin embargo, parece que no se tiene claridad en la forma como pueden introducirse en la clase de la didáctica de la lengua, es decir, en el enseñar a enseñar lengua. La formación para una didáctica del lenguaje implica procesos investigativos que le permitan al futuro docente mantenerse actualizado sobre los avances desarrollados en este y otros temas; sin embargo, el énfasis en investigación es mínimo.

Esto se evidencia en la escasa recomendación bibliográfica sobre investigaciones terminadas y en curso; propuestas metodológicas relacionadas con el método científico; formulación de preguntas de investigación a partir de una realidad observada, ya sea esta empírica o documental; entre otros aspectos que pueden formar en el estudiante una conciencia crítica, pero a partir de los avances tanto experienciales como teóricos que se encuentran en la amplia literatura científica sobre el tema, y no solamente desde las creencias personales.

Como obstáculos para el desarrollo de enfoques investigativos, están los problemas logísticos tanto de la institución universitaria como de las escuelas que pueden ser objeto y escenario de investigación; la escasa experiencia en investigación de algunos docentes; la tradición formativa de los estudiantes, generalmente orientada al aprendizaje pasivo, el poco interés en la lectura y la escritura de tipo académico y, ante todo la falta de hábitos investigativos formados a lo largo de la educación institucional.

En este orden de ideas, en los microcurrículos se observa escasez de referentes de investigaciones y de bibliografía relacionada con

avances investigativos de nuestros contextos y de nuestra época contemporánea. Sólo se tiene en cuenta y se repite a los mismos autores y las mismas obras de siempre, ignorando tal vez la producción académica de los últimos años y las investigaciones emergentes que dan luces para avanzar en el estado del arte.

Baraldi (2006), respecto al estado del arte de la investigación en didáctica en el contexto cercano, hace una pregunta que invita a reflexionar sobre esta cuestión:

> Si la didáctica surge con el molde de la modernidad, que ha impregnado la mayoría de las prácticas docentes, ¿cuáles serán los puntos de quiebre que permitan situar la práctica y su teorización en la trama de la incertidumbre y la complejidad?

Pero, en la formación de maestros de lengua, al menos en lo que pudimos ver a través de los microcurrículos, parece no existir este propósito. En este sentido, en la medida en que la sociedad evoluciona, la base epistemológica de la didáctica también ha de transformarse, pasando de la estabilidad de lo conocido y lo establecido convencionalmente, a la inestabilidad de las transformaciones.

Las investigaciones pedagógicas de las últimas décadas presentan al alumno más allá de una persona que aprende, para dibujarlo como sujeto activo, inmerso en prácticas sociales y con capacidad crítica (Anijovich, 2012; Davini, 2010; De Camilloni, 2007; Feldman, 2010; Pozo et al., 2006). Entonces la existencia del concepto de alumno es puesto en cuestión, como también la de la didáctica en tanto herramienta para "alumnizar" al sujeto. Así, lo que se busca no es desaparecer el concepto de didáctica sino de eliminar el significado de alumno, conservando solo el de sujeto social que asiste a la escuela.

Es precisamente frente a este sujeto que se propone pensar la didáctica, no como medio para "conducir conductas" (Foucault, 2001[1994]) y transmitir saberes, sino como medio para el desarrollo del pensamiento y potenciador de aptitudes. La investigación juega entonces un papel predominante, en tanto que permite reflexionar acerca de ese sujeto social que está allí en el aula, pero del que poco se conoce. Ese desconocimiento, es lo que precisamente, clama

investigación en el área y es lo que se debería complementar en los programas de formación docente.

Conclusiones

Frente a la realidad descrita, hace falta preguntarse ¿cuáles son los límites de la didáctica?, ¿qué tanto es posible esperar de la disciplina? Y ¿qué escapa de ella y la desborda en la formación integral de los sujetos? Lo anterior en tanto que, si bien el universo de la investigación pedagógica cubre un espectro muy amplio y especializado de la formación, cuando se puntualiza concretamente en el docente que se está formando para entrar al aula, la pregunta que emerge es más compleja, y tiene que buscar respuestas en torno a cómo se conjugan los avances e investigaciones en el ejercicio concreto del docente. La bibliografía con la que se cuenta hasta el momento es escasa, estamos, entonces, llamados a construirla.

En la mayoría de programas, se nota una amplia preocupación por introducir el orden del hacer en el contenido didáctico, por ejemplo, como meta de los contenidos programáticos, como indicador principal en la evaluación de la asignatura y como orientador de las estrategias metodológicas para la clase de didáctica, pero poco se observa un interés por problematizar las prácticas y los saberes.

La preocupación por el "hacer" en la clase de didáctica contrasta con la planificación de la clase de práctica pedagógica; desde allí se evidencia una separación entre la intervención didáctica en contextos reales de aula y la planeación de esa intervención en aulas imaginadas. La primera corresponde a la asignatura de prácticas y la segunda a la asignatura de didáctica, respectivamente. Al respecto, no existe una claridad en los programas en cuanto al límite epistemológico, metodológico y práctico de los contenidos a enseñar tanto en el aula de didáctica de la lengua, como en el espacio de la práctica docente. Tal orientación de los contenidos tiene su correlato en las estrategias metodológicas y de evaluación.

Los resultados encontrados nos permiten asegurar que los microcurrículos actuales para la formación docente en didáctica de la lengua están orientados hacia el aprendizaje de conceptos, por encima

de su aplicabilidad y de otros criterios que aparecen en la muestra, como la formación docente y los aspectos regulativos de los procesos pedagógicos.

Queda pendiente para próximas investigaciones revisar en las carreras de grado si esta posible continuidad entre la planeación hecha en la asignatura didáctica y su ejecución en la asignatura de prácticas, llega a operarse efectivamente en la formación de los profesores, o bien, si lo planificado en la asignatura de didáctica no tiene continuidad con lo ejecutado en la asignatura de prácticas, con lo cual la relación entre el aula imaginada y el aula existente, sería apenas teórica y programática.

Ante formatos de microcurrículo orientados a la construcción conceptual de la teoría pedagógica y lingüística que pretende desembocar en prácticas de aula, muchas veces sin un conocimiento claro de la realidad ni a partir de discusiones problematizadoras, cabe preguntarse: ¿Cómo introducir el campo de las prácticas en la planificación de secuencias didácticas, no como punto de llegada sino como punto de partida?, es decir, ¿cómo darle la vuelta a la direccionalidad del proceso, de manera que la preparación en didáctica parta desde la práctica, explore lo teórico y regrese a la práctica transformada?

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Baraldi, V. (2006). La investigación en Didáctica: acerca de sus temas y problemas. *Itinerarios Educativos,* 34-58.

Cátedra UNESCO (2013). Investigaciones e intervenciones pedagógicas en lectura y escritura: balance y perspectivas. Panel Plenario, *VII Congreso Internacional. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones.* Noviembre 6-8, Córdoba, Argentina.

Cisneros Estupiñán, Mireya, Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2016) *Didáctica de la lengua materna en Colombia: Currículos y visiones docentes.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Cisneros Estupiñán, Mireya, Olave Arias, Giohanny y Rojas García, Ilene (2016) *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

De la Herrán, Agustín (2012) Currículo y pedagogías renovadoras en la edad antigua. *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambioen educación, REICE, 1 (4),* disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art17_htm.html.

DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) (2014). *Aplicativo de consulta de población indígena.* Disponible en http://190.25.231.237:81/gruposEtnicos/indigenas.phtml

Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

De Camilloni, A. (2007).*El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.

Foucault, M. (2001[1994]). El sujeto y el poder. En: H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-259). Buenos Aires:Nueva Visión.

Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid: Morata.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum.* Barcelona: Octaedro.

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., De La Cruz, M., Martín, E., Mateos,M.(2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* Barcelona. Graó.

Red Lenguaje (2013). *Memorias del XI Taller Nacional de la Red Colombiana para la Transformación Docente en Lenguaje*. Octubre 9-12, Universidad del Valle, Cali.

Tadeu Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum, 1(1)*, 59-76.

Vásquez, F. (Coord.) (2005). *Didáctica de la Lengua en Colombia: Estado de la discusión.*

Elementos constitutivos de *escenarios naturales*[25] concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad

Harold Andrés Castañeda-Peña[26].
Dora Inés Calderón [27]
Adriana Yamile Suárez-Reina[28].
Universidad Distrital Fco. José de Caldas

Introducción

Desde la década pasada las políticas públicas de los países de América Latina han proclamado la lucha contra la desigualdad y su compromiso por lograr una educación de calidad en el marco de la equidad y la inclusión. A pesar de ello, la situación de desigualdad se mantie-

[25] La primera conceptualización de escenario natural como "el espacio en el que se lleva a cabo la acción de formación de profesores…" se propone en el marco de la validación de OVA, en el proyecto ALTER-NATIVA ALFA III de la Unión Europea, liderado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ver León & López (ed.), 2016.

[26] Profesor investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis en ELT EDUCATION. Coinvestigador del proyecto de investigación en el que se construye la presente propuesta, en la Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación (CALE).

[27] Profesora investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado Interinstitucional en Educación, Énfasis en Lenguaje y Énfasis en Matemáticas. Investigadora principal del proyecto de investigación en el que se construye la presente propuesta y coordinadora de la Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación (CALE).

[28] Profesora investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Co investigadora del proyecto de investigación en el que se construye la presente propuesta, en la Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación (CALE).

ne o se profundiza. El modelo educativo implementado ha llevado a que la educación sea un factor determinante de desigualdad, ya que el privilegio y la aceptación de las prácticas excluyentes y homogeneizantes han contribuido en gran medida a mantener la pobreza, la injusticia y la exclusión social no sólo reproduciéndolas objetivamente sino, además, justificándolas como estados que experimentan los individuos en consonancia con sus desempeños escolares (IESAL, 2008). De otro lado, las mismas políticas y la literatura asignan a la formación de profesores y su desempeño posterior un potencial muy importante para promover los cambios y las transformaciones que el sistema educativo requiere, para cumplir las metas de equidad e inclusión (ver CRES, 2008, por ejemplo).

En Colombia, "la educación inclusiva no pretende adoptar posiciones obstinadas para definir quién o quiénes deben ser considerados como excluidos o incluidos. El único criterio existente trasciende esa dicotomía al posicionar el paradigma como garante de los Derechos Humanos y el principio según el cual entender y respetar la diversidad está estrictamente relacionado con una educación para todas y todos" (MEN, 2013, p. 8). Con ese sentido político educativo, se caracteriza desde el discurso ministerial la educación inclusiva a partir de aspectos como: la participación (entendida como tener voz y voto por lo que el ser humano es), la diversidad (característica fundamental de los seres humanos, somos diversos); la interculturalidad (diálogo entre culturas); la equidad (educar de acuerdo con diferencias y necesidades individuales) y la calidad (condiciones para el mejoramiento de lo educativo).

Uno de los grandes retos que establece el Ministerio de Educación colombiano es contar con docentes "inclusivos" (MEN, 2013). De acuerdo con esta entidad gubernamental, un profesor inclusivo se caracterizaría por ser:

- "Un docente que participa de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tiene espacio para la innovación de los contenidos y metodologías. Un docente que se encarga no sólo de implementar los currículos.
- Un docente que transforma las prácticas pedagógicas siendo autorreflexivo en el desarrollo de su labor.

- Un docente capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo.
- Un docente capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible" (MEN, 2013, p. 30).

Teniendo en cuenta estas características, parece indispensable contribuir con elementos que den cuenta del desarrollo didáctico profesional de profesores y estudiantes universitarios. Así, convertir la formación de profesores en y para la diversidad, en un campo de investigación y de práctica, reportará beneficios para el sistema educativo en general y para la formación tanto de los estudiantes para profesor como para sus futuros estudiantes, ya que se espera que los estudiantes para profesor puedan incluir en sus prácticas la cultura de la diversidad, toda vez que en su formación participaron en experiencias que promovieron tal cultura.

Con este reto se compromete un consorcio de 11 grupos de investigación de tres facultades de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (de Ciencias y Educación, Tecnológica, y de Ingeniería), y un proyecto académico (NEES[29]) articulados por intereses y experiencia investigativa relacionados con el tema con el fin principal de implementar, validar y consolidar en el ambiente universitario escenarios didácticos para la formación de profesores en las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias naturales, en y para la diversidad. Para esto se plantea el proyecto macro denominado "*Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC*"[30].

[29] Proyecto Académico Transversal para la Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[30] El proyecto es parte del Programa Arquitectura Pedagógica y Tecnológica para la Formación de Profesores en y para la Diversidad de la Alianza-AIDETC, financiado por Colciencias (2015-2017), liderado por la UDFJC. Contrato: FP44842-546-2014 (2014-0401 COLCIENCIAS).

En este capítulo nos centramos en presentar los elementos constitutivos de escenarios naturales concebidos en la formación de profesores de lenguaje y comunicación en y para la diversidad, en el contexto de un *Seminario de Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación – "Didáctica de la narrativa para la formación de profesores que acogen la diversidad"*. El proceso se realiza como desarrollo de la investigación de la Comunidad CALE (Comunidad Alter-Nativa de Lenguaje y Educación), como parte de la constelación de comunidades de práctica del Proyecto y de AIDETC (Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia).

Sobre el Proyecto "Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC"

De acuerdo con el documento del proyecto, los aspectos problemáticos de la investigación giran alrededor de cuatro grandes preguntas:

- ¿Cómo construyen el conocimiento didáctico y técnico las comunidades de práctica de matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y comunicación, que implementan ambientes didácticos de aprendizaje en la formación de profesores en las facultades de educación?
- ¿Cuáles de las exigencias didácticas y organizativas que demandaron los diseños didácticos son validadas en escenarios naturales de formación de profesores de lenguaje y comunicación, matemáticas, y ciencias naturales en y para la diversidad?
- ¿Cuáles de las exigencias tecnológicas y arquitectónicas que demandaron los escenarios didácticos son validadas en escenarios naturales de formación de profesores de lenguaje y comunicación, matemáticas, y ciencias naturales en y para la diversidad?
- ¿Cuáles de las características de los procesos de gestión de conocimiento en un prototipo de un sistema de gestión de conocimiento son validados en los procesos de aplicación y uso de diseños didácticos que incorporan tecnologías y que están orientados a la formación de profesores?

Para cumplir con el objetivo de validación de diseños didácticos, CALE diseñó una arquitectura de validación, en la que uno de sus componentes son los escenarios de validación. El presente texto se

ocupa de ilustrar el proceso de caracterización de los escenarios naturales de formación de profesores de lenguaje y comunicación de CALE[31], como un aporte a la metodología de investigación de ambientes didácticos de aprendizaje.

¿Cómo se construyeron los escenarios?

AIDETC toma como acción y como fundamentación los postulados de las comunidades de práctica propuestos por Wenger (2001), tanto para su actuación como comunidad investigadora, como para la formulación de los tipos de prácticas comprometidas en educación. En la perspectiva de Wenger (2001), y como aspecto central para CALE, el aprendizaje se concibe a partir de la participación. Entonces participar no se entiende simplemente como cumplir con una tarea, sino como *un tipo de acción y una forma de afiliación* que trabaja a través de la construcción permanente con el objetivo no solo de irradiar sino de construir sentido. Es precisamente esta mirada la que orientó la construcción de sentido para la categoría "escenarios naturales para la validación" en CALE. Se realizó un ejercicio emergente de sentido que tuvo en cuenta el reconocimiento y la escucha mutua de cada uno de los integrantes de la comunidad CALE (en este caso los investigadores) y de los asistentes al *Seminario de Formación de Profesores de Lenguaje y Comunicación – "Didáctica de la narrativa para la formación de profesores que acogen la diversidad"*[32].

Para tomar las voces de los integrantes de la comunidad se llevaron a cabo dos sesiones. La primera se realizó el día 22 de marzo de 2016 con los asistentes al seminario[33] y la segunda el día 23 de mar-

[31] Los actores que harán parte de la etapa de validación se pueden agrupar en tres: profesores, estudiantes para profesor y observadores. Reportaremos los resultados de dicha validación en un foro diferente.

[32] Este seminario se diseñó como un escenario natural para la formación de formadores de profesores de lenguaje y comunicación en el tema de la narratividad y como un ambiente didáctico de aprendizaje-ADA.

[33] En este seminario fue diseñado y coordinado por las profesoras Dora Calderón y Mirian Borja, investigadoras de CALE. Los docentes participantes fueron: Vicente Espitia, Gloria Rojas, Carlos Julio Cárdenas, Rocío Camacho, Alexander Castillo, Jaime Sarmiento, John Díaz y Yamile Suárez. Todos los docentes hacen parte de la Facultad de Ciencias y

zo de 2016 con los pasantes de investigación[34]. En estos encuentros se implementaron estrategias de pensamiento colectivo y de diseño de pensamiento como recurso para la recolección de la información (Mellesa, G., Howardb, Z. & Thompson-Whiteside, S., 2012; Stein, S., Docherty, M. & Hannam, R., 2003). Estas estrategias consistieron en dar respuesta a dos interrogantes: ¿Qué es un escenario didáctico para la formación de profesores que acogen la diversidad? ¿Cómo se imagina dicho escenario? Estas respuestas fueron construidas por todos los participantes a través de tres ejes: una definición, una crítica a la definición y una solución o alternativa a la crítica planteada. En un segundo momento, y tomando como base los elementos más reiterados en la socialización de estas respuestas, se dio paso a la construcción de un *radar* a través del cual se buscó poner en evidencia los conceptos asociados en mayor o menor grado con las categorías emergentes como se ilustra en la figura 1.

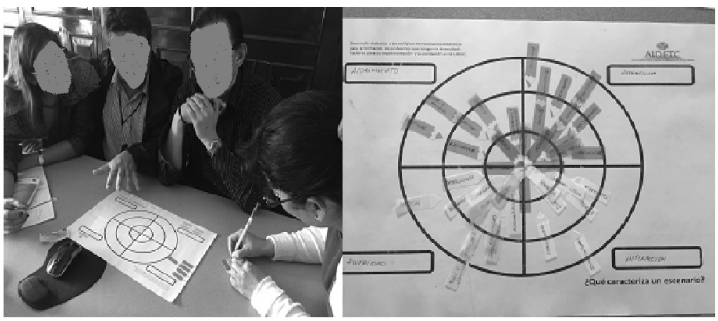

Figura 1. Radar – Estrategia de pensamiento colectivo

Fuente: Elaboración propia

¿Qué son escenarios naturales de validación?

Si bien la comunidad CALE contaba preliminarmente con una noción de escenario natural de validación proveniente de una experiencia de investigación anterior, el cual se entendía como aquellos en los cuales: “Se resalta la experiencia de significación, como una experiencia

Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[34] Las pasantes de investigación que participaron de la experiencia fueron: Danith Castillo, Daniela Vera y Dylan Poveda.

para la construcción de estructuras de aprendizaje social. Se trata entonces, de hacer visibles estructuras emergentes que el aprendizaje en comunidad creó y de valorar esas estructuras desde los mismos principios que las crearon, pero en escenarios diferentes a su creación" (León & López, 2016, p. 8), para esta investigación se propuso una revisión a partir de categorías necesarias para los escenarios y de la participación de la comunidad en la construcción de sentido para lo que puede configurar un escenario natural en el ámbito didáctico. Así, en el diálogo que se estableció con los distintos actores de la comunidad CALE se evidenciaron como centrales las siguientes categorías para tener en cuenta en la definición de los escenarios naturales de validación: diversidad, acogimiento, interaccionismo y diferencia. A continuación, se presentan los elementos más representativos desde las voces de los participantes de la comunidad.

Diversidad y Diferencia

Como características inherentes al concepto de diversidad, en el marco del escenario natural de validación, se mencionan la interacción y la flexibilidad en el diseño didáctico. De acuerdo con lo anterior, para hablar de diversidad se hace necesario tener en cuenta, en primer lugar, la horizontalidad en las relaciones de interacción con el ánimo de movilizar y construir conocimiento y, en segundo, construir distintos modos de interacción a través de un diseño (planeación) flexible y sensible frente a los contextos en que se produce.

En cuanto al concepto de diferencia se manifiesta que este debe estar implícito en las relaciones pedagógicas y, por tanto, debe tener en cuenta los diferentes tipos de conocimiento que pueden darse para que desde allí se desnaturalice el concepto en su ejercicio práctico.

Así las cosas, diversidad y diferencia son elementos centrales para analizar dentro de los escenarios de validación pues:

> [...] son tomados como conceptos de base epistemológica (ético-política) que impactan lo pedagógico y lo didáctico. Así mismo, como principios de acción integrados a la formación de profesores: conceptualizar la diversidad en educación como una condición de existencia tanto del ser humano que se educa, como de las ins-

> tituciones educativas. Diversidad que se manifiesta de múltiples formas conformando un abanico de posibilidades de interacción educativa consigo mismo, con el otro y con lo otro" (Calderón et al., 2016, pp. 10-11).

Desde el punto de vista anterior, diversidad y diferencia son conceptos que se ponen en relación dentro de los escenarios de validación pues es allí en donde se puede apreciar su puesta en práctica por cada uno de los actores vinculados a esta etapa de la investigación.

Interaccionismo

De acuerdo con los sentidos manifestados por los actores, se entiende el interaccionismo desde tres perspectivas. La primera como un elemento fundante de los ambientes de aprendizaje pues estos se construyen con miras al logro de objetivos didácticos. La segunda, como un canal (auditivo, visual, kinésico, NTIC, etc.) a través del cual se pueden construir saberes y, la tercera, como un proceso a través del cual se construyen y movilizan conocimientos (saberes), tanto individuales como colectivos a través de lo dialógico y dialéctico.

Estas perspectivas parten del reconocimiento de la concepción del lenguaje como acción en tanto que es a través de esta facultad que se crean situaciones comunicativas y se crea sentido del mundo. No se debe olvidar entonces que el lenguaje es "el factor ético político configurante y configurador de los sujetos socio-discursivos que interactúan en el ambiente de aprendizaje (AA) y que generalmente, intervienen en este ambiente actores de la educación como: profesor-estudiante- comunidad educativa" (Calderón *et al.*, 2014). Orientar la acción discursiva desde una perspectiva del lenguaje como eje de la acción y posibilitador de la interacción, posibilitaría que se evitaran las relaciones verticales de poder y se contara con la participación de todos para la construcción de sentido en un AA.

Acogimiento

El acogimiento se basa en el reconocimiento de los actores (profesores y estudiantes) a partir de sus relaciones e interacciones; sin embargo, una particularidad manifiesta sobre esta categoría fue su re-

lación con la *hospitalidad*. Desde las voces de la comunidad CALE se reflexionó en torno al sentido de acogimiento el cual se circunscribe a reconocer al otro o el *dar refugio* -como lo menciona la etimología del verbo acoger- con el ánimo de protegerlo, ampararlo o auxiliarlo.

Al respecto, Chirinos (2007) plantea que la hospitalidad "es el nombre de la institución o costumbre, que en el mundo antiguo consistió en acoger al extraño en la propia casa y tratarlo como a un igual. La hospitalidad se presenta como la más preciada virtud del ser humano, y como una "obligación moral". La hospitalidad no se entiende, por tanto, desconectada del mundo moral. Al contrario, lo manifiesta" (p. 6). Ahora bien, al vincular acogimiento y hospitalidad se amplía ese reconocimiento del otro no como aquel desprotegido sino como un igual.

En suma, se encuentran dos grandes convergencias frente a lo discutido desde estas cuatro categorías. La primera es que se entiende al *Escenario de Validación* como un espacio donde se construyen saberes a través de la participación efectiva de cada uno de sus integrantes, pues: "están configurados tanto por los protagonistas (maestros formadores y estudiantes para profesor), como por los espacios reales en que se lleva la acción formadora y de validación, ambos relacionados por la intención compartida de alcanzar los objetivos de la validación" (León & López, 2016, p. 38). La segunda es que el lenguaje visto desde una perspectiva sociodiscursiva "en un AA se configura el escenario de las relaciones de coexistencia de las diversidades sociales, culturales, lingüísticas y sensoriales de los actores participantes en el ambiente y se generan las condiciones para el desarrollo de géneros discursivos (técnicos y académicos) propios de los ambientes escolares y académicos, como un factor del aprendizaje de los saberes puestos en juego en el AA" (Calderón et al., 2012, p. 20).

¿Cuáles son los elementos constitutivos de los escenarios naturales?

Para la propuesta de caracterización de los escenarios partimos de la premisa de que no se trata simplemente de un recetario lineal de cualidades sustantivas y/o adjetivas usadas instrumentalmente, sino que dichas cualidades corresponden más bien a un complejo in-

trincado de saberes provenientes de los miembros de la comunidad. Estos saberes no estáticos dan también un sentido no monolítico al escenario. En esa dirección queremos destacar el carácter orgánico de su caracterización, pero también su naturaleza dinámica. Es decir, los escenarios, a pesar de compartir unos elementos constitutivos, son perfectibles e inacabados, es decir, sujetos a una permanente (re)construcción que es sensible al acogimiento de la diversidad. Teniendo el acogimiento de la diversidad como trasfondo, reiteramos que el escenario desde una perspectiva funcional le contribuye a los participantes (maestros formadores y estudiantes para profesor) a generar diseños didácticos colectivos con el fin fundamental de que dichos diseños medien la formación profesional desde dimensiones ético-políticas, pedagógicas y didácticas en las cuales se incorpora, por ejemplo, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (ver figura 2). En últimas el escenario natural se concibe como un ámbito "de actividad docente-estudiantil donde se construyen comunidades de aprendizaje" (Calderón *et al.*, 2014, p.46).

Figura 2. Trasfondo de los escenarios naturales

Fuente: Elaboración propia

Consecuentemente, nos referiremos como elementos constitutivos de los escenarios naturales a aquellas características sustantivas y adjetivas que organizan su propia existencia a partir de sus interrelaciones. Es decir, el escenario no existe *a priori*, se constituye a partir de la conjugación de sus elementos. Los elementos constitutivos fueron establecidos en clave de los *Referentes Curriculares con*

incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad[35]. El escenario, por lo tanto, se representa mediante la fórmula

$$E1 = \{A1 \cap A2 \cap A3 \cap A4 \cap A5 \cap \ldots\}$$

donde el escenario $E1$ se constituye (=) a partir del conjunto $\{\ \}$ de intersecciones $\cap$ entre el elemento constitutivo $A1$ y los demás que se actualicen contextualmente al acoger la diversidad. Cada elemento constitutivo A está a su vez conformado por descriptores $(a \in A)$ sustantivos (permanentes) y por descriptores adjetivos (no siempre presentes). Por consiguiente una fórmula representante de los elementos constitutivos del escenario se expresa por

$$E1 = \{(a1 \in A1) \cap (a2 \in A2) \cap (a3 \in A3) \cap (a4 \in A4) \cap (a5 \in A5) \cap \ldots\}$$

donde

$A1$= Sujetos
$A2$= Representaciones
$A3$= Mediaciones
$A4$= Acciones
$A5$= Saberes

Los anteriores elementos constitutivos se caracterizarán a continuación.

$A1$ Sujetos

Los *sujetos* son entendidos como aquellos "[...] que aprenden permanentemente, sujetos de discurso, de cultura, de acción ética y estética, pero sobre todo, partícipes de la(s) cultura(s) escolares y extraescolares en las que conviven" (Calderón *et al.*, 2014, p. 73). En esa medida, se habla de un sujeto socio-discursivo que parte del

[35] Este repertorio se construye en el marco del proyecto "Desarrollo didáctico y tecnológico en escenarios didácticos para la formación de profesores que acogen la diversidad: factores para su implementación y su validación en la UDFJC" Alianza AIDETC COLCIENCIAS (convocatoria 661). Así, como un resultado parcial del proyecto, constituye una primera tarea en la configuración de categorías teóricas para la validación de ambientes didácticos para la formación de profesores de lenguaje y comunicación.

reconocimiento del lenguaje como facultad humana en tanto somos en el lenguaje y construimos saberes e interacciones desde y sobre el lenguaje. Por lo tanto, los sujetos (maestros formadores y estudiantes para profesor) son configuradores del escenario natural para su validación. Dicha configuración es posible dados los descriptores sustantivos: individuos y proximidad.

$$Descriptor\ sustantivo\ a1.1 \in A1 = Individuos$$

Tanto diversidad como diferencia obtienen grados de relevancia equivalentes en la voz de los miembros de la comunidad CALE. Esto puede ser indicativo de una sensibilidad ético política como lo señalan Calderón et al (2016) frente a lo pedagógico y lo didáctico. En ese sentido unos sujetos (maestro formador) a través de su actuar informado posibilitan la realización de los Referentes Curriculares guía en el escenario mientras que otros sujetos, de forma dialéctica (consciente al ser un escenario natural para el aprendizaje), identifican y potencian las ventajas del uso de TIC en diseños pedagógicos transferibles a futuras prácticas docentes que acogen la diversidad.

Al tratarse de un *ethos*, el descriptor proximidad refleja una importancia equivalente tanto para diversidad. Es decir, la distancia social y psicológica de los individuos frente al acogimiento de la diversidad constituye el escenario mismo en función de los papeles de reconocimiento de referentes curriculares y de la actualización de estos como transferencia potencial a prácticas de enseñanza-aprendizaje autónomas en escenarios situados y futuros para el acogimiento de la diversidad.

$A2$ Representaciones

La representación como elemento constitutivo del escenario natural tiene un carácter crítico intrínseco de las órdenes sociales que los sujetos ponen en juego en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, su agencia y su resistencia a través de actitudes éticas. En sí mismo, el escenario natural es una representación de orden social del acogimiento de la diversidad. Hablamos de un orden social representado por descriptores sustantivos políticos, subjetivos y plurales. Estos descriptores potencian la “posibilidad de detectar características de

adecuación para la puesta en práctica del ejercicio educativo dirigido a las poblaciones de destino último –en riesgo de calle, étnicas, sordos- aquí consideradas y para las cuales se reconoce institucionalmente la necesidad de formar profesores en las áreas de conocimiento de lenguaje y comunicación en y para la diversidad" (Calderón et al., 2014, p. 47).

$$Descriptor\ sustantivo\ a2.1 \in A2 = Polìtica$$

El descriptor política es importante en las categorías generadoras acogimiento, diversidad y diferencia. Esto es indicativo de la posible tensión que para la adecuación de prácticas educativas puede ejercer el elemento político. Entonces, el escenario es constituido por la articulación mayor o menor que los sujetos hacen de la norma y/o de los términos en los que la política se expresa lo cual se interrelaciona con las subjetividades y con una clara dimensión de formación: la ético-política.

$$Descriptor\ sustantivo\ a2.2 \in A2 = Subjetividades$$

Las subjetividades tienen un nivel de prioridad alto en todas las categorías generadoras. En ese sentido la subjetividad como representación es un marco propio de comprensión interpretativa de las categorías generadoras por parte de los sujetos. Por lo tanto, el marco de comprensión del sujeto profesor formador no necesariamente está alineado con el marco de comprensión del sujeto en formación en y para la diversidad.

Es por ello que hay una interrelación con el elemento constitutivo de la proximidad explicado anteriormente. La validación como se ha expresado en otros espacios (Calderón, 2016, capítulo 6) para este nivel se daría en un nivel micro. Es decir, el profesor formador, desde su subjetividad arraigada en su propia trayectoria, adecúa sus representaciones (a partir de los referentes curriculares, la incorporación de las TIC y el trasfondo de la diversidad) que pone en juego intersubjetivo con sus profesores en formación, quienes a su vez desde sus trayectorias construidas y en construcción, asumen con grados de sensibilidad variados su futura acción didáctica para ejercer como docentes en contextos de acogimiento de la diversidad mediante el uso de las tecnologías.

$$Descriptor\ sustantivo\ a2.3 \in A2\ = Pluralidad$$

La anterior visión acerca de las subjetividades se encuentra entrelazada con las pluralidades, ya que cada subjetividad que se realiza en contextos de formación en y para la diversidad da lugar a lo plural, entendido también como valor. En ese sentido, se ha expresado que:

> "no se intenta crear mecanismos para compensar "deficiencias" en los aprendizajes de determinadas personas o grupos, sino una educación en la que las diferencias sean vistas como valores, como fuentes de enriquecimiento y posibles nuevas creaciones basadas en el reconocimiento, la interacción y el intercambio" (Calderón *et al.*, 2016, p. 13).

La pluralidad adquiere para la comunidad CALE una importancia alta tanto en la diversidad como en la diferencia. Entonces, el escenario es constituido por lo plural en tanto oportunidad de acogimiento y de diseño didáctico para la formación del futuro formador.

Es decir, el descriptor sustantivo que denominamos pluralidad coadyuva en la detección de "condiciones de pertinencia para la puesta en práctica del ejercicio educativo dirigido a las poblaciones-objetivo en estado de desventaja-vulnerabilidad" (Calderón *et al.*, 2014, p. 44).

$A3$ Mediaciones

Hemos afirmado en otros foros que "la formación de profesores configura una esfera de la comunicación pedagógica y didáctica. Como elementos constituyentes de la esfera incluye las prácticas de formación y de investigación sobre la formación de profesores y los sistemas de significados emergentes, configurantes y configuradores de tales prácticas" (Calderón *et al.*, 2016, pp. 3-4). Dichos significados, que tienen la cualidad de configurar, se realizan como mediación desde elementos constitutivos como el espacio (aula) y los lenguajes.

$$Descriptor\ sustantivo\ a3.1 \in A3\ = Espacio$$

> "Se sitúa de suyo el aula como espacio en y para la diversidad, como un escenario en el cual la didáctica del lenguaje y la comunicación es propuesta" (Calderón *et al.*, 2016, p. 15). El nivel de importancia dada al espacio por la comunidad CALE es medio en lo relacionado con las categorías generadoras como el acogimiento y la interacción. Al ser el aula el espacio por excelencia para la formación de profesores, desde lo interactivo posibilita que "los actores educativos adquieren roles, compromisos y prácticas socio discursivas que generan múltiples compromisos: consigo mismo, con los otros y con los saberes aprendidos y por aprender" (Calderón *et al.*, 2016, p. 18). El espacio lo constituyen los escenarios físicos y/o virtuales y sociales, dispuestos para el acto educativo y no se restringe solo a las aulas de clase sino también incluye laboratorios, salas de cómputo, ambientes virtuales, etc. Sin embargo, "se reconoce la importancia del aula como el espacio idóneo para la validación, en tanto que es lugar en el que se suceden de manera habitual las experiencias de enseñanza y aprendizaje" (Calderón *et al.*, 2014, p. 38). Los espacios necesitan orientarse por el acogimiento de la diversidad. En ese sentido, los espacios son configuradores de las "condiciones de pertinencia para la puesta en práctica del ejercicio educativo dirigido a las poblaciones-objetivo en estado de desventaja-vulnerabilidad" (Calderón *et al.*, 2014, p. 44). Parte de la configuración de dichas condiciones yace en los lenguajes.

$$Descriptor\ sustantivo\ a3.2 \in A3\ = Lenguajes$$

Los lenguajes como mediación son constitutivos de expresiones de tipo semiótico, tecnológico y cultural en los espacios de formación de profesores en y para la diversidad. Como se ha expresado, "el acceso a la información y a la comunicación es diferente, de acuerdo con la condición sensorial (ceguera, sordera), cultural (indígenas, gitanos, negritudes, etc.) o social (diferencias sociales, vulnerabilidad socioeconómica, etc.), aspectos que han de ser interpretados" (Calderón *et al.*, 2016, p. 17) por los distintos modos de lenguajes puestos al servicio del acto educativo. En ese sentido, las "representaciones generadas desde múltiples lenguajes, son condición y garantía de coexistencia, de respeto e inclusión de comunidades diversas" (Calderón *et al.*, 2014, p. 6).

Para los miembros de la comunidad CALE los lenguajes tienen una importancia alta en todas las categorías generadoras. Desde una visión de los modos, los lenguajes son diversos en sus formatos (visuales, sonoros, táctiles, etc.), son diferentes y/o múltiples en su materialidad la cual da vía al acogimiento en el ámbito de lo interactivo. Los lenguajes puestos en ejercicio determinan la configuración de acciones.

$A4$ Acciones

Las acciones fueron comprendidas principalmente como actos de reconocimiento, respeto, tolerancia y producción de textos interculturales. Estas formas de actuar están ajustadas a un marco de comprensión didáctico: el de la formación de profesores en y para la diversidad. La conexión con la dimensión ética es explícita si se entiende que se actúa para la diversidad en un contexto educativo. Las acciones determinan ángulos identitarios que son parte del sello de una específica comunidad de práctica. Consecuentemente, las acciones se materializan en el trasfondo de las interrelaciones que establecen socialmente los sujetos participantes en las que, por ejemplo, los formadores de profesores de lenguaje en y para la diversidad, actualizan didácticamente maneras de "actuar o proceder que se determinan y organizan en función de las búsquedas del profesor […] en relación con procesos de formación" (Calderón *et al*, 2015, p. 124). De otra parte, los sujetos en formación actúan o proceden según su cercanía social y psicológica a la diversidad en el contexto de la enseñanza de los lenguajes.

$$Descriptor\ sustantivo\ a4.1 \in A4\ = Reconocer$$

Una de las razones que la Comunidad CALE ha expresado como *sine qua non* dentro de la categoría de formación de profesores es precisamente que se educan profesores de lenguaje y comunicación para que reconozcan "diversas formas de expresión, conocimiento, aprendizaje e interacción, provenientes de la diversidad de subjetividades que acceden cada vez más a los contextos escolares en todos los ciclos de formación" (Calderón *et al.*, 2016, p. 6). Quizá esto explica las razones por las cuales en la Comunidad CALE, el reconocimiento es ponderado como un componente con alta importancia en las ca-

tegorías generadoras de la diversidad y la diferencia. El reconocer se da como una acción de adecuación a la circunstancia presentada por un elemento de diversidad con la intencionalidad explícita y consciente de respetar el entorno en el cual tomará forma una manifestación didáctica.

$$Descriptor\ sustantivo\ a4.2 \in A4\ = Respetar$$

El acto de respetar, integrado al reconocimiento como elemento constitutivo de formas de actuar precisas para una comunidad de práctica que acoge la diversidad, es valorado por miembros de la comunidad CALE como altamente importante en las categorías generadoras del acogimiento y la interacción. El respetar es un elemento ético subyacente al acto de formar para educar desde el lenguaje y la comunicación en y para la diversidad. Es decir, el actuar con respeto implica su presencia en "factores lingüístico-comunicativos tanto en las propuestas curriculares como en las prácticas comunicativas diarias en las aulas de formación de profesores" (Calderón *et al.*, 2016, p. 5). Es por ello que el respetar es un principio fundante de los criterios de flexibilidad curricular, diversidad y bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo utilizados en la formación de docentes de lenguaje y comunicación. En ese sentido llamamos la atención sobre el referente curricular que reza que "las acciones que posibiliten el reconocimiento y la experiencia con la diversidad de representaciones generadas desde múltiples lenguajes, son condición y garantía de coexistencia, de respeto e inclusión de comunidades diversas" (Calderón *et al.*, 2014, p. 6).

$$Descriptor\ sustantivo\ a4.3 \in A4\ = Tolerar$$

Como una virtud política y educativa, el acto de tolerar enlaza la relación intersubjetiva del yo con el otro convirtiéndose en un nosotros al nivel de la existencia en el acto educativo donde no se renuncia a la esencia propia en clave de reconocimiento. Es decir, no se opta por la homogenización sino que se pone en ejercicio vivencial una práctica de orden social y vivencial donde las relaciones son horizontales. Visto así, es posible pensar en una didáctica que potencia el tolerar como una relación dialógica entre el reconocimiento del sí como parte de un nosotros que acoge la diferencia. Nótese que para

la comunidad CALE, las formas de actuar orientadas por el elemento constitutivo denominado tolerar como acción adquieren una importancia alta en las categorías generadoras del acogimiento y la diferencia pero está presente en todas. Es decir, las acciones de tolerar se constituyen de manera dialógica en contextos de diversidad como sucede de hecho con los otros descriptores constitutivos de las acciones.

$$Descriptor\ sustantivo\ a4.4 \in A4\ = Producir\ Textos\ Interculturales$$

En el tránsito o los tránsitos del "yo" al "otro" hay un espectro, una gama, en la cual las relaciones intersubjetivas amparadas en la diversidad como reconocimiento de un "nosotros" se producen textos que son relacionales por su voz colectiva como práctica social que les constituye. Es decir, el texto es transversal a la experiencia de los sujetos y puede pensarse como una forma de pensamiento generada por los juegos de las racionalidades de los sujetos. Esto leído en clave de acogimiento de la diversidad, en el contexto de formación docente, permite avanzar hacia la idea de que el texto intercultural es (co) construido desde las intersubjetividades de los maestros formadores y de los profesores en formación que comparten un repertorio y una "misión" como miembros de una comunidad de práctica.

Esta acción, la de producir textos interculturales, se ve reflejada en nuestros referentes curriculares para la formación profesional en didáctica: "La experiencia educativa que promueve la comprensión y producción de textos e hipertextos en variadas situaciones expresivas, y en contextos bilingües, plurilingües e hipermediales favorece el diálogo intercultural escolar" (Calderón *et al.*, 2014, p. 6). Potencialmente, el qué, el cómo y el para qué de la producción de textos de orden intercultural necesita aún más reflexión al interior de la Comunidad CALE.

A5 Saberes

Una didáctica del lenguaje y la comunicación en clave de acogimiento de la diversidad se constituye en un saber. Hablamos entonces de un saber didáctico. En ese sentido hemos declarado que "el saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor y se caracteriza por ser un saber de tipo complejo, articulador de distintos

elementos que, a la vez, permite generar articulaciones en el momento en que el profesor requiere concebir sus diseños didácticos, aplicarlos y evaluarlos" (Calderón, 2014, p. 44). El elemento constitutivo que denominamos saberes contiene dos descriptores: conocimiento y aprendizaje.

$$Descriptor\ sustantivo\ a5.1 \in A5\ = Conocimiento$$

Es en el escenario natural donde se configura y (re)configura el conocimiento. Lo entendemos como conocimiento profesional. Al respecto hemos dicho que este "articula sistemas de significados relacionados con los conceptos y las teorías, los procesos de enseñanza, de aprendizaje, de comunicación, las prácticas escolares e institucionales, los sistemas jurídicos, de manera compleja. Este conocimiento y sus prácticas son necesarios para la construcción de ambientes didácticos, bajo los criterios de igualdad, equidad y reconocimiento de la diversidad y de la diferencia" (Calderón *et al.*, 2016, p. 4).

El diseño, la gestión y la evaluación son acciones definidas por el conocimiento que se especifican desde categorías más amplias de conocimiento como las definidas por Elbaz (1983) que incluyen de manera interrelacionada saberes relacionados con el sí mismo, con el medio, con el currículo, con la asignatura impartida y con la instrucción. Desde esta interrelación emerge también el descriptor sustantivo denominado aprendizaje.

$$Descriptor\ sustantivo\ a5.2 \in A5\ = Aprendizaje$$

Dentro del sistema didáctico CALE es importante resaltar que el aprendizaje en estrecha relación con la enseñanza propicia que el profesor en formación comprenda "las condiciones de diversidad lingüística, cultural social, sensorial, de todos los actores educativos y sobre las mediaciones y semitotizaciones y sus implicaciones didácticas, pedagógicas y ético-políticas" (Calderón *et al.*, 2016, p. 5). Por lo tanto, los aprendizajes se dan en torno a lo ético-político, lo pedagógico, lo epistemológico disciplinar y lo didáctico.

Finalmente, queremos representar gráficamente los elementos constitutivos que caracterizan los escenarios naturales mediante la figura 3.

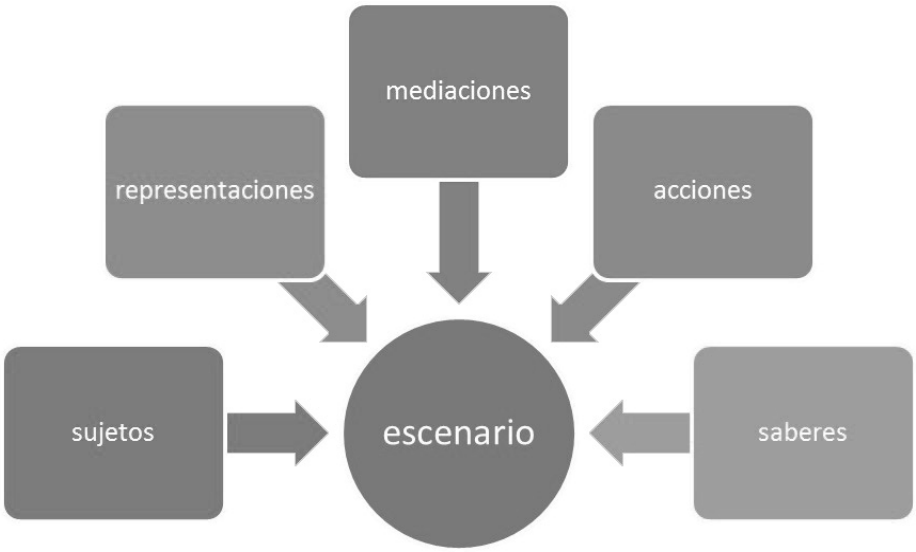

Figura 3. *Elementos constitutivos de los escenarios naturales*
Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La integración de esta caracterización de los escenarios naturales a un proceso de validación de diseños didácticos utilizados en la formación de profesores en y para la diversidad es una empresa en construcción de la cual la Comunidad CALE reportará resultados en un foro futuro. El lenguaje como constitutivo de la experiencia humana también constituye estos escenarios naturales de formación de docentes y subyace a las potenciales interrelaciones que se establezcan entre sujetos, representaciones, mediaciones, acciones y saberes. Es decir, esas interrelaciones son lenguaje en sí mismas. Consideramos que la caracterización de los escenarios naturales que hemos presentado es un aporte para una didáctica de la didáctica del lenguaje y la comunicación que se ocupe de reflexionar sobre los ambientes de aprendizaje en la formación del profesorado; también constituye un aporte a una política educativa basada en los derechos humanos en que se piensa en una educación para todos y todas y con todos.

Referencias bibliográficas

Calderón, D. (Ed.) (2014). *Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 228p.

Calderón, D. (Ed.) (2015). *Ambientes de aprendizaje para la formación de profesores que acogen la diversidad y la diferencia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 168p.

Calderón, D. *et al*. (2016). *Repertorio común comunidad Alter-Nativa Lenguaje y Educación CALE (Versión 1)*. 30p.

CRES. (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. En http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf

Chirinos, M. (2007). Hospitalidad y amistad en la cosmovisión griega. En M. D'Avenia y A. Acerb (Eds.), *Philia: riflessioni sull'amicizia* (pp. 43-48). Roma: DUSC.

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking: a study of practice, knowledge. Londres, Reino Unido: Croom-Helm.

IESALC-UNESCO (2008). Tendencias de la educación superior en América Latina y del Caribe. (A. Gazzola, y A. Didriksson, Edits.) Caracas: Panamericana Formas e Impresos.

León, O. López, Á. (Eds.) (2016). *Modelo de validación ALTER-NATIVA de objetos virtuales de aprendizaje en escenarios naturales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 222p.

MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia). (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Bogotá: MEN. 97p.

Mellesa, G., Howardb, Z. & Thompson-Whiteside, S. (2012). Teaching Design Thinking: Expanding Horizons in Design Education. *Social and Behavioral Sciences* 31, 162–166.

Stein, S., Docherty, M. & Hannam, R. (2003). Making the Processes of Designing Explicit Within an Information Technology Environment. *International Journal of Technology and Design Education* 13, 145–170.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós. 348p.

Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina

Gustavo Bombini[36]
Universidad de Buenos Aires

Los años ochenta

Me propongo realizar en este trabajo una ojeada retrospectiva a los últimos treinta años de desarrollo del campo de la didáctica de la literatura en la Argentina, recorrido que se articula, por un lado, hacia lo universal en lo que hace al modo en que se van produciendo articulaciones con el campo internacional, y por el otro, hacia lo singular en tanto tomaré a mi propio trabajo de investigación y de difusión como referencia del proceso en cuestión haciendo la necesaria salvedad de que estas producciones, más allá de una autoría singular, son resultado de experiencias y reflexiones compartidas, en muchos casos respuestas emergentes a un estado de cosas crítico e inevitablemente problemático y compartido por muchos colegas docentes e investigadores.

Interesa partir del reconocimiento de un momento por cierto complejo e interesante que es del retorno a la democracia en la Argentina en diciembre de 1983, luego de la larga dictadura militar que gobernaba el país desde marzo de 1976. Los años que van de 1976 a 1983 fueron años de oscurantismo cultural, con políticas de censura

[36] Gustavo Bombini. Email: gbombini@gmail.com Profesor, Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesor en Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Profesor y Director del Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Martín. Sus temas de interés son la didáctica de la lengua y la literatura, la formación docente, las políticas de lectura y la literatura infantil y juvenil.

y exclusión de numerosos docentes universitarios confinados en el exilio, marginados de las instituciones estatales o en algunos casos muertos o desaparecidos. Ya en los cursos de ingreso de febrero de 1984 en la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se reconoce la presencia de textos de diverso origen teórico cuya lectura había sido motivo de prohibición durante casi una década. En este sentido, referentes teóricos como los formalistas rusos, Bajtín, Kristeva, Barthes, entre muchos otros, se presentan como "lo nuevo" en términos de una necesaria válvula de escape frente a los recientes años de opresión.

La enseñanza de la literatura acusa recibo de este proceso. Inicialmente, en el campo académico se dan las condiciones para que la producción de la teoría literaria y para que el ejercicio de la lectura crítica, a partir de la teoría se configuren como referencia del trabajo en las clases. No es posible leer un texto literario sin advertir *a priori* desde qué perspectiva teórica se lo está abordando, dirá la versión más radicalizada de este nuevo estado de cosas. De la mano de profesores y destacados críticos literarios como Beatriz Sarlo, Enrique Pezzoni, Jorge Panesi, Josefina Ludmer, Nicolás Rosa y Noé Jitrik, entre otros, los efectos de la seducción de la teoría transforman los modos de leer y de relacionarse con la literatura, los modos de producir conocimiento y por ende, los modos de enseñar.

La enseñanza de la literatura en la educación secundaria también vive un proceso de descompresión, luego de estos años de dictadura, con la potencia política y cultural que tiene un ámbito escolar transitado por adolescentes y jóvenes. Es tiempo de participación y de cuestionamientos y, en el campo específico de la enseñanza literaria en secundaria, es tiempo de la revisión crítica del cristalizado paradigma de la historia literaria escolar, que establecía una estatuaria de escritores faro ("los más representativos", "los jefes de escuela", "los epígonos"), ordenadores de índices de manuales y de unidades de programa, organizados a su vez en movimientos estéticos o en referencias cronológicas que responden a sucesos políticos o sociales ("literatura en la organización nacional", "literatura realista", "vanguardias de la década del '60"). De esta época, 1989, es la publicación de mi primer libro *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* que fundamentalmente consiste en un

ejercicio crítico, narrativo y con afán actualizador. Crítico porque se hacía cargo de fustigar esa historia literaria memorística, enciclopedista, habitada por biografías de autores y resúmenes de argumentos gracias a los cuales era posible, en algunos casos, no tomar contacto directo con las obras; narrativo porque allí se incluían relatos de prácticas y de avatares culturales en el interior de la escuela buscando transmitir otro modo de ser profesor en los cruces entre cultura escolar y culturas del más allá de la escuela; actualizador en tanto el libro era profuso en citas bibliográficas que funcionaban como invitaciones a la lectura de esos textos teóricos seguramente desconocidos para profesores en actividad que se habrían formado durante o con anterioridad a los tiempos de dictadura.

Con respecto a este interés por la actualización, es necesario recuperar algunas reflexiones ya presentes en aquellos modos de pensar la teoría literaria en los años ochenta y que tienen consecuencias didácticas importantes respecto del modo de concebir la relación teoría / práctica. Contra cualquier expectativa instrumental respecto de los usos posibles de la teoría literaria en relación con las prácticas de lectura literaria, era un principio destacado en esa época el rechazo a toda concepción aplicacionista de la teoría: la teoría no provee modelos de análisis, no es una caja de herramientas. En este sentido, se cuestionaban ciertos ejercicios universitarios que consistían en reconocer en textos categorías descriptivas del relato, recurriendo a categorías del primer Barthes, de Greimas o de Genette. Contra el "análisis estructural de relato" se proponía un modelo de trabajo donde se jerarquizaban las preguntas al texto y la problematización. Precisamente el Seminario que dicta la profesora Josefina Ludmer en el año 1985 se denomina "Algunos problemas de teoría literaria" y es "Problemas de la enseñanza de la literatura" el subtítulo de mi libro de 1989, al que me venía refiriendo. Concebir a la teoría como un lugar de referencia para el ejercicio crítico era un "dictum" de la crítica y la teoría literaria que muy sutilmente habría de desplazarse para ser pensado desde el campo de la pedagogía pues la teoría literaria no se constituiría ni como un saber instrumental y ni siquiera como un saber en sí mismo a ser reproducido en el ámbito escolar. Se trataba de no reproducir el gesto anterior de los saberes retóricos, que solo proveían modelos de análisis, ni de transformar a la teoría literaria (sus escuelas) en nuevo saber enciclopédico como lo era el saber historiográfico. (Ludmer, 2016)

En este estado de situación, y asumiendo la riqueza de lo que sería abrir una línea de investigación para comenzar a pensar "problemas" de la enseñanza de la literatura, es que me propuse rastrear qué lugar ocupaban las referencias a la enseñanza en la obra de ciertos referentes teóricos entre los más leídos en la Argentina que eran en su mayoría de origen francés. El primer texto localizado fue "Reflexiones sobre un manual" de Roland Barthes (Barthes, 1987), incluido en el volumen *El susurro del lenguaje* publicado por la Editorial Paidós de Barcelona en 1987 lo que abrió la posibilidad de pensar en la existencia de textos escritos por los teóricos del momento de auge de esa producción, entre los años 60 y 70. El rastreo nos llevó a un dato crucial que era el de la realización de un Coloquio dedicado al tema de la enseñanza literaria. Se trataba de los Coloquios de Cerisy-la-Salle (AAVV, 1981) que ocurrían cada año en esa ciudad francesa y que para el año 1969 toma el tema de la enseñanza de la literatura, allí están presentes Barthes (de ese Coloquio provenía su texto sobre el manual), Todorov, Doubrousky, Genette, Greimas, Rifaterre, entre los más reconocidos. A partir de aquí encontraría una buena cantidad de reflexiones residuales presentes en entrevistas, producciones ad hoc, intervenciones a pedido que en modo alguna forman parte de lo central de la producción de estos teóricos pero esos textos, acaso breves, son el lugar donde se ve en acción la huella del potente pensamiento teórico de una época a la hora de referirse a una práctica a la que tradicionalmente se había considerado confinada a la mera reproducción conservadora. De este modo, y aunque ocupen un lugar marginal en sus producciones resultaba interesante, descubrir esos valiosos hallazgos de reflexión de los más importantes pensadores de la segunda mitad del siglo XX. De este modo, aquello de que la literatura no es enseñable que planteaba Barthes en una entrevista incluida en *El grano de la voz* (Barthes, 1975) o la afirmación contundente y provocativa de Philiph Sollers en su artículo "Notas sobre literatura y enseñanza": "La literatura es de entrada una práctica" (Sollers, 1974) y esta misma idea de la literatura como práctica que Gerard Genette rastrea históricamente en la enseñanza de la retórica donde escribir textos literarios formaba también parte de la enseñanza literaria (Genette, 1969).

Esta impronta sesentista parece dejar una marca importante en la producción en el ámbito francés, pues en adelante muchos trabajos

referidos a la enseñanza de la literatura recuperarán esas intervenciones iniciales y desde ahí irán construyendo una tradición crítica y también propositiva que busca rescatar los aportes de la producción teórica como referencia obligada de las discusiones didácticas.

Una línea, a modo de ejemplo que da cuenta de un desarrollo específico en torno a las posibles articulaciones entre teoría y práctica, y que en algún sentido parece responder a las inquietudes críticas de la década de 1960, es el trabajo que viene desarrollando el Grupo CRESEF (Colectivo de investigación y de experimentación sobre la enseñanza del francés), de la Universidad de Metz, quienes publican, desde el año 1972, la revista Pratiques y han trabajado sobre la productividad de las teorías literarias y lingüísticas en el campo de la enseñanza. Con un Comité integrado por prestigiosos académicos como Jean-Michel Adam, Michel Charolles, Claudine García Debanc, André Petitjean, Bernard Combettes y Jean-Marie Privat entre otros, sus monográficos y artículos sobre enseñanza y didáctica muestran la jerarquización de temas específicamente literarios a la hora de dar cuenta de experiencias realizadas o de proponer ciertas discusiones; por ejemplo, escritura teatral, polifonía, poesía contemporánea, el género fantástico, el género policial, la ciencia ficción, el retrato, el diálogo en la novela, la noción de estilo, entre otros.

También es importante mencionar que el número 97-98 de 1998 de la Revista Pratiques está dedicado a "La transposición didáctica". Si el de transposición es el concepto emergente, novedoso, primero dentro del campo de la didáctica de la matemática y que luego impacta en el resto de las didácticas especiales, es significativo que el grupo Pratiques (como suele ser mencionado) dedique un número al tema. En el cruce entre teoría literaria en el sentido más tradicional (entre la narratología y la retórica) y teorías que provienen del campo didáctico y pedagógico Pratiques parece estar dando cuenta de un tipo de recorrido interdisciplinario como modo emergente y necesario en este campo de trabajo. Otro tipo de "ingreso" teórico en la construcción de la propuesta de Pratiques es el de las investigaciones de corte cognitivo referidas a los procesos de escritura, como las de Claudine Garcia Debanc (1986) y Michel Charolles (1986). La mención a estas líneas se explica en el importante impacto que han tenido estas teorías en los usos y prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura en las últimas décadas.

Como lo muestra el caso de Pratiques, la investigación y la producción de propuestas en didáctica de la literatura ha estado expectante, en las últimas décadas, de los aportes del campo de la teoría literaria en tanto disciplina de referencia legítima frente a la desprestigiada historia literaria. El mismo movimiento actualizador que ha caracterizado a la didáctica de la lengua que pasó de referenciarse en la gramática estructural a la incorporación de los más variados aportes de la lingüística de orientación textualista y discursiva, se presenta para el caso de la enseñanza de la literatura, pero lo hace con sus particularidades.

Fue en este sentido que en 1996, en un artículo publicado en la revista OrbisTertius del Centro de Estudios de Teoría Literaria de la Universidad Nacional de La Plata, planteé la existencia de una deuda teórica desde la teoría y la crítica literaria como producción específica hacia campo de la enseñanza. (Bombini, 1996a). Ese artículo fue escrito en el contexto de un primer proyecto de investigación en el campo de la didáctica de la literatura desarrollado en el marco de la Cátedra Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Letras de esa universidad bonaerense y que se denominaba "Efectos de la teoría literaria en la enseñanza". El proyecto "Efectos" tenía como principal referencia la teoría de la transposición didáctica de Ives Chevallard (1991) cuyo texto *La transposición didáctica* fue traducido en Buenos Aires; en consonancia con esta teoría, y referida a la didáctica de la literatura aportábamos desde nuestra investigación la categoría "modelos de articulación didáctica" para dar cuenta, a partir del análisis de un primer corpus (libros de texto, consignas de actividades, textos para profesores) de los modos en que se configuraba la relación teoría / práctica. El artículo advertía, buscando evitar lecturas erróneas que igualmente se produjeron posteriormente, acerca de la necesidad de renunciar a cualquier afán actualizador y aplicacionista, como riesgo posible respecto del tan prestigiado campo de la teoría literaria pero advertía a su vez sobre el prejuicio inverso que sería el de desestimar de manera absoluta el campo de la teoría y de la crítica como campo efectivo de producción de saberes en literatura, a favor de una supuesta relación "ingenua", pre-teórica que se establecería en el acto mismo de la lectura. En este sentido, ciertas "pedagogías del placer", de alguna repercusión en el ámbito escolar y en el discurso público, venían sosteniendo

esta posibilidad y eran objeto de algunas críticas en el ámbito local e internacional (Privat, 2002 y Díaz Súnico, 1999)

Los años noventa

Los años noventa trajeron como novedad el dominio de los llamados "enfoques comunicativos" en la enseñanza de la lengua y en la Argentina (como en otros lugares de este continente) la presencia de esta perspectiva se impulsó a partir de las políticas curriculares nacionales. Hacia mediados de los años noventa se promulgan los llamados CBC (Contenidos Básicos Comunes) para todos los niveles del sistema educativo y en ellos es observable el predominio que cobra el estudio de los textos no literarios. Los modelos lingüísticos de corte textualista que sostenían al enfoque comunicativo ofrecían abundantes saberes descriptivos respecto de los llamados "tipos textuales" fueran estos textos instructivos, narrativos, argumentativos, según las variantes de paradigmas lingüísticos que se asumieran y que comenzaron a poblar los índices de los libros de texto a modo de organizadores sistemáticos. En esa clasificación o "tipología" de tipos textuales la literatura quedaba desdibujada.

La tradición de los géneros literarios y su historicidad, los desafíos experimentales de las vanguardias, las zonas de préstamos intertextuales entre la literatura y el resto de los discursos sociales y las incipientes transformaciones de las tecnologías de la palabra brindaban un panorama por cierto complejo a la hora de tratar de establecer una "versión curricular" de ese posible objeto de enseñanza, la literatura. Acaso poco maleable, secundado por un discurso teórico y crítico que se percibía como sofisticado en contraposición a ciertas simplificaciones que asumían las versiones escolarizadas de la lingüística textual, la literatura quedó atrapada en un paradigma equivocado, que no daba cuenta ni de la especificidad del texto literario ni de un abordaje socio-histórico y cultural de la literatura.

En ocasión de la consulta que el Ministerio de Educación de la Nación hiciera en el año 1994 a un grupo de académicos de las universidades nacionales, tuve la posibilidad de escribir un documento conteniendo orientaciones para la enseñanza de la literatura en la educación secundaria publicado por ese Ministerio en el año 1996 (Bombini,

1996b). Se parte en ese trabajo del señalamiento de la crisis del modelo historiográfico tradicional y se da cuenta del problema que plantea la articulación teoría/práctica y la necesidad de religar enseñanza de la lengua / enseñanza de la literatura bajo un modelo teórico que lo permita.

Retomo en ese documento el contenido de un trabajo leído en el año 1993 en el congreso "Pedagogía 93" de Cuba y publicado en el año 1995 (Bombini, 1995) donde recurría a la teoría del texto del lingüista holandés Teun van Dijk (1980) buscando garantizar la articulación entre el trabajo con textos no literarios en el área de lengua y el trabajo con los textos en la clase de literatura. La teoría de van Dijk, pensada como una teoría discursiva en sentido amplio, planteaba que el estudio de la literatura debía producirse a partir de una doble teorización: una teoría de los textos literarios (un uso específico de la lengua, unas retóricas y unas poéticas posibles, articuladas en una teoría generalde los discursos) y una teoría de la comunicación y del contexto literario. Esta doble articulación permitiría asumir en la didáctica de la literatura una doble perspectiva en la consideración del objeto, inmanente y social. Abonaría a la consideración de cierta especificidad retórica a la vez que permitiría un abordaje socio-histórico e institucional del objeto, donde la propia mediación de la enseñanza es susceptible de auto-reflexión. En este sentido, se presenta la ocasión para que los profesores se piensen a sí mismos como mediadores dentro de la institución "literatura" y para que la escuela pueda pensarse como una institución más de la literatura.

Esta perspectiva podría pensarse también como bajtiniana en el sentido en que el teórico ruso plantea las relaciones entre géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios y como la literatura, como perteneciente a la esfera de los géneros discursivos secundarios trabaja en la reelaboración de los primarios. La noción de "esferas de uso", también presente en la teoría de Bajtín (Bajtín, 1982) invita a pensar las prácticas literarias como prácticas sociales institucionalizadas e históricamente contextualizadas. Acaso haya sido esta recurrencia a la teoría de van Dijk un intento para poner en discusión y evitar lo que al fin fue inevitable: la escisión en el ámbito de la enseñanza y de la formación de profesores entre dos campos especializados como son los estudios lingüísticos y los estudios literarios.

Los años 2000

Hacia una construcción de problemas específicos: la cuestión del canon

Planteada esta escisión, la didáctica de la literatura también comienza a cobrar autonomía respecto de la didáctica de la lengua en tanto sus problemáticas y teorías de referencia son distintas y de diferente procedencia.

Dentro del proceso de construcción de problemas específicos del campo de la enseñanza de la literatura y en diálogo con las discusiones del propio campo literario, se produce una revisión para el horizonte escolar de la polémica en torno al canon que se suscita a partir de la publicación de en 1995 de la obra *El canon occidental* de Harold Bloom. La controversia opone la noción de canon entendida como repertorio estable de obras, a la posibilidad de incluir en los repertorios de lectura textos pertenecientes a diversas culturas periféricas respecto de la cultura hegemónica occidental. La escuela exhibe su propia versión de esta discusión y resulta interesante en este caso entender canon no en el sentido de estatuaria estable sino de modo dinámico observando las incorporaciones y exclusiones que se producen en los particulares procesos de canonización escolares (Bombini, 1998 y 2015 y Piacenza, 2001 y 2012). Tanto en presente, a la luz de las tensiones que se producen con los intereses del mercado editorial que provee y garantiza cierto canon disponible, es decir, un repertorio de obras publicadas y en circulación (que puede incluir, por ejemplo, las novedades de los catálogos de la literatura juvenil) como en pasado, para observar las condiciones y motivos por los que ciertos textos se van atesorando y pasando a ser "obras de programa", se comienzan a producir análisis de distintos corpus y programas más el relevamiento de datos en ciertas investigaciones referidos a criterios deselección de textos a cargo de profesores en sus prácticas singulares. Por ejemplo, la tesis de Maestría en Didáctica de la profesora Patricia Bustamante de la Universidad Nacional de Salta, defendida en la Universidad de Buenos Aires, toma como corpus una experiencia de educación de adultos realizada en los años 80 en varias escuelas secundarias de la provincia de Salta y registra que en esa experiencia los textos literarios que se trabajan en clase,

no se seleccionan de entre los que aparecen en los libros de texto sino que son producto de un trabajo de selección hecho por equipos de profesores, lo cual tiene como efecto una ruptura respecto de los criterios de selección y procesos de canonización habituales. (Bustamante, 2013). Otro ejemplo son las investigaciones realizadas por el equipo de la Universidad Nacional del Comahue quienes hicieron un trabajo de campo registrando textos y criterios de selección entre profesores de un conjunto de las escuelas secundarias argentinas (Duarte y Etchemaite, 2008 y 2011).

La historia de la disciplina

La cuestión del canon entendida con todo el peso de su historicidad acaso sea una primera referencia que invita al desarrollo de un tipo de investigación emergente dentro del campo de la didáctica de la literatura que es la investigación histórica acerca de las disciplinas escolares. Esta línea de investigación ratifica la vocación interdisciplinaria de la didáctica de la literatura en tanto los estudios acerca de la historia de las disciplinas escolares provienen del campo de la historia de la educación y más específicamente del campo de los estudios de historia del curriculum (Goodson, 1995). A la vez, hacer una historia de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria es de algún modo reescribir, desde un determinado sesgo, una historia de la literatura pues los procesos culturales, pedagógicos y literarios muestran todo el tiempo sus productivas imbricaciones cuyo descubrimiento enriquece la perspectiva de análisis (Bombini, 2004).

Transitar la historia de la enseñanza supone la reconstrucción de un vasto corpus inicial que son los planes de estudio de la educación secundaria y los programas de la disciplina “literatura” (y sus variantes) y sus transformaciones a lo largo de las distintas gestiones políticas, los libros de texto o manuales de literatura y otro tipo de materiales (antologías, carpetas de trabajo), más o menos subsidiarios de los programas. El corpus se amplía si tenemos en cuenta: otros materiales impresos como la prensa y la prensa educativa, revistas especializadas del campo de las letras, libros escritos por profesores y destinados a sus colegas, legajos y otros posibles materiales burocráticos donde quedan huellas de la historia de una práctica, y por fin, fuentes orales a partir de registros de entrevistas a

profesores, formadores, especialistas, estudiantes en tanto fuentes significativas a la hora de reconstruir procesos históricos de prácticas (Spinelli, 2016).

Asímismo interesa pensar en esta producción historiográfica como parte de los saberes que podrían ponerse en juego en la formación de profesores en tanto conocimiento que da cuenta de la génesis de aquello que se enseña en la escuela. La reconstrucción histórica permite la comprensión de complejos procesos de configuración del conocimiento escolar y la toma de distancia crítica respecto del curriculum contemporáneo como posición posible del profesor respecto de sus objetos de enseñanza.

La comprensión literaria

De vuelta a las preocupaciones "urgentes" de la didáctica de la literatura, retomo el controvertido momento en que el predominio de los enfoques comunicativos y de los paradigmas de la lingüística desplazaron, de alguna manera, a la literatura como objeto de estudio escolar en medio de cierta crisis respecto de sus saberes y de sus modos de ser enseñada (Bombini, 2015). Dentro del llamado enfoque comunicativo, se incluyen también algunas consideraciones que son producto de las investigaciones dentro del paradigma de la psicología cognitiva y que introducen y vuelven familiar en el campo cotidiano escolar el concepto de "comprensión lectora". De la mano de evaluaciones de diagnóstico que comenzaron a implementarse en esta década de los noventa el discurso acerca de los déficits de los estudiantes en la comprensión lectora se incorpora en las preocupaciones de escuelas y profesores así como también la búsqueda de propuestas didácticas paliativas de esta situación. En este contexto, la pregunta por la comprensión de los textos literarios se convertía en un interrogante necesario que debía recurrir a sus referentes teóricos adecuados. En esta línea, y dentro de la producción del campo de la psicología cultural, se presenta la obra de Jerome Bruner y más específicamente su libro *Realidad mental y mundos posibles* (Bruner, 1986) donde el autor se pregunta por las actividades que realizan los lectores en el acto de leer y señala la ausencia de investigaciones aún en el campo de la teoría literaria. Bruner lleva adelante una investigación en la que compara el modo en que dos lectores

re-narran un texto de James Joyce y de la comparación surge que un lector recupera particularidades de tipo retórico que se identifican en el orden del discurso mientras que el otro solo se atiene a aspectos relacionados con el orden de la historia. En el primer caso, el lector más avezado, se detiene en la reconstrucción de aspectos propios del discurso literario y ciertas transformaciones que Todorov llama de "subjetificación". Esta atención al discurso parece dar cuenta de esa dimensión retórica propia de una teoría del discurso literario tal como la postulaba Van Dijk y que constituirían uno de los resortes más nítidamente aprehensibles de lo que podríamos llamar comprensión literaria: un modo específico de comprender que debería ser parte de lo que llamamos enseñanza literaria. A la hora de producir diagnósticos acerca de la lectura literaria, hemos observado en algunas investigaciones desarrolladas en aulas, qué procedimientos específicos en el manejo de la temporalidad (prolepsis y analepsis) en un texto narrativo o la presencia de una metáfora de un texto poético se presentan como obstáculos para la comprensión los que deben ser reconsiderados no como obstáculos en un sentido deficitario sino como desafíos para la comprensión que se abordarán en las propuestas didácticas. Este avance en el desarrollo de propuestas se presenta como un buen ejemplo de aquello que antes llamábamos relaciones teoría / práctica o también modelos de articulación didáctica. En este caso la recurrencia a la teoría tiene que ver con características de los textos que se ponen en juego en la propia práctica de lectura. Si se maneja la terminología específica en el aula, si el profesor dice y define "prolepsis" y "analepsis" será una decisión a tomar, a la luz de diversas variables, pero en cualquier caso se trata de una decisión respecto de qué lugar ocupa el lenguaje metaliterario en el discurso de la enseñanza. De cualquier modo, lo significativo desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura literaria es el hecho de que el lector/alumno en formación toma conciencia del fenómeno de la temporalidad que se manifiesta en el texto, vuelve atrás de manera reflexiva para resolver el obstáculo/desafío que se le presenta y relee el texto ahora con la posibilidad de alcanzar su comprensión. El eje puesto en la práctica de lectura resulta superador respecto de aquella enseñanza literaria de pocos años antes fuertemente centrada en la figura del autor como dador y propietario último del sentido del texto. La "intención del autor", "el mensaje del autor" eran ítems a completar en propuestas de actividades de habituales en los libros de texto de la época.

A la luz de estos nuevos derroteros de investigación y prácticas hemos reescrito, para la segunda versión del año 2005 del libro *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, el subtítulo referido a la cuestión del lector. En la primera edición habíamos hecho referencia a un texto escrito en clave paródica, a la manera de un manifiesto político, por el crítico inglés Terry Eagleton (1985) en el que crítico polemiza con la concepción tradicional de autor, que en el contexto de apertura democrático que habíamos descrito antes, suponía en cuestionamiento de una figura de autoridad que era posible cuestionar desde la teoría y desde la enseñanza:

> El crecimiento del Movimiento de Liberación del Lector (MLL) en las últimas décadas significó un avance decisivo de los lectores oprimidos del mundo entero, brutalmente proletarizados por la clase autoral. Cada vez más, los lectores ya no son vistos como meros no escritores, orden subhumano, especie de defectuoso derivado de los autores. Carecer de pluma no es hoy un signo vergonzante de pertenencia a un status secundario, sino la marca de un espacio positivo, del mismo modo que, dentro de cada autora acecha, como antítesis reprimida pero contaminante, un lector. (p.19)

En la versión de 2005 de este libro, se hace referencia a los avances en las investigaciones de numerosos colegas que en la Argentina se propusieron indagar acerca de la actividad de los lectores, tomando como corpus de análisis aquello que los lectores dicen cuando comparten los comentarios de sus lecturas. Este interés por escuchar a los lectores nos permitió avanzar en la producción de una categoría teórica que es la de "lector empírico", apoyándonos en las afirmaciones antedichas de Bruner y en otras de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1995) cuando afirma que las teorías de la lectura circulantes reflejan los modos de leer de los teóricos especialistas y no los modos en que lo hacen los lectores que no son especialistas. Dice Bourdieu:

> Que le llame "lector implícito" con la teoría de la recepción (y Wolfang Iser), "archilector" con Michael Rifaterre o "lector informado" con Stanley Fish, el lector del que realmente se habla en el análisis (…) no es más que el propio teórico que, siguiendo en ello una propensión muy corriente en el lector, toma como objeto su propia experiencia, no analizada sociológicamente, de lector culto (p.442).

La cita de Bourdieu invita a volver a reflexionar acerca de esos modelos de articulación teoría / práctica de los que hablábamos más arriba; podríamos hablar ahora de "usos de la teoría" y revisar bajo esta óptica qué es lo que estamos entendiendo como "lector escolar", al que ya no asociaríamos a una experiencia "culta" de la lectura y ni siquiera "escolarizada" en un sentido homogéneo; aún con la lectura de textos literarios, aparentemente más proclives a lecturas canónicas y escolarizadas pero que se dejarían atrapar por otros modos de construir sentido que no son aquellos que la escuela pone como expectativa.

En este punto, interesa señalar que una perspectiva socio-cultural sobre las prácticas de lectura, que aborde los dichos de los lectores como material empírico para el análisis, habrá de detenerse no solo en aquellas interpretaciones "confiables", entendidas como aquellas lecturas que producen los lectores en formación, que no ajustan a los sentido previsibles, a los que la lectura institucionalizada da crédito y que sin embargo develan complejas operaciones de atribución de sentido y se presentan como lecturas emergentes de una situación de interés. Se trata del reconocimiento y revalorización de aspectos marginales de las prácticas de lectura en el aula. Aquellas lecturas que acaso pasen desapercibidas o sean desvalorizadas en el horizonte de la cultura escolar, son recolocadas en un lugar central en la pequeña comunidad del aula en tanto forman parte de una conversación en desarrollo que es la que se produce en la interacción entre docentes y estudiantes.

El marco para cobijar estas acciones parece exceder a la teoría literaria, sino que reclama esa mirada sociológica a la que hacía referencia Bourdieu y a la vez, una mirada hacia lo singular que parece ser provista por los aportes de la etnografía como paradigma teórico y metodológico de gran productividad para el análisis de las prácticas escolares. En este punto de la construcción de una mirada socio-cultural de la lectura, los trabajos de la investigadora mexicana Elsie Rockwell (2005) son centrales para comprender procesos que se producen en el aula y para construir corpus de análisis a partir de prácticas específicas y contextualizadas.

Pasamos así de lo que yo llamaría una suerte de etnografía intuitiva, apoyada en la riqueza de numerosos registros de prácticas donde,

como dice Michel Petit, "los lectores no dejan de sorprendernos" al establecimiento de unas pautas para el trabajo de investigación que ratifica cierta vocación de intervención del campo de la didáctica de la literatura que produce sus saberes no en el marco del diálogo entre bibliografías sino de cara al análisis de prácticas efectivas donde en muchos casos la intervención del investigador devuelve una imagen crítica y productiva de la labor realizada a los propios actores de la práctica o, como en ciertos diseños de investigación, son los propios actores de la práctica los que abordan la tarea de investigación de sus propias prácticas, donde la doble implicación no es pensada como un obstáculo para los procesos de producción de conocimiento.

Prácticas de escritura y enseñanza de la literatura

Otra cuestión que atraviesa la agenda de la didáctica de la literatura en las últimas décadas es la de la escritura entendida como una práctica posible en el aula de literatura entendida no como mero divertimento o momento creativo de la clase sino como práctica que involucra saberes literarios que se ponen en juego en la resolución de las consignas.

La práctica de escritura a partir de consignas reconoce una tradición muy significativa en diversos ámbitos del mundo de habla hispana. En la Argentina, en particular, se reconoce una tradición que se inicia en los años setenta, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desarrollada por un grupo bautizado GRAFEIN. Sus "talleres de escritura", como dispositivos de trabajo en grupos con un coordinador, atraviesan luego tiempos de dictadura con exilios interiores y exteriores de sus miembros y reconocen un nuevo momento de producción interesante desde el retorno de la democracia en 1983. Es en estos tiempos en que los ex GRAFEIN, fundamentalmente Gloria Pampillo y Maite Alvarado experimentan, sistematizan y difunden un importante desarrollo en el campo pedagógico. Se trata de una propuesta centrada en la producción de textos ficcionales a partir de una orientación lúdica para el trabajo con el lenguaje con fuerte influencia de las prácticas de escritura de los surrealistas franceses y, en el momento en que se define la orientación más pedagógica, del maestro italiano Gianni Rodari y su *Gramática de la fantasía* (Rodari, 1998). Pero también está presente

en GRAFEIN la teoría literaria como saber clave para el despliegue de ciertos conceptos que sustentan la propuesta como la noción de texto (frente a obra), de significación, de productividad textual y de intertextualidad.

También con una base puesta en el trabajo con la teoría y con una concepción menos lúdica se identifica la tradición de los "talleres literarios" del profesor Nicolás Bratosevich y colaboradores (1992). Docente de teoría literaria en la Universidad de Buenos Aires, este profesor sostuvo durante décadas un trabajo para-institucional con muchos seguidores, entre ellos otros docentes, que llevaron a sus aulas este tipo de trabajo con lo literario.

En el análisis de los modelos de articulación teoría /práctica, los talleres de escritura o literarios están sosteniendo un particular uso de la teoría, en tanto toda consigna o actividad de escritura que se enuncia para los participantes de grupo de taller está atravesada en su formulación por algún saber literario que puede ser enunciado en clave de saber de la teoría literaria. Aun cuando el texto motivador de la actividad sea un texto literario que despliega tal o cual estrategia retórica, le cabe al saber formalizado de la teoría producir un discurso metaliterario que sea explicativo y permita poner en palabras la reflexión de lo que por fin será un proceso de producción de escritura. En este sentido interesa destacar la riqueza de este tipo de dispositivosque establecen una relación vinculante entre la reflexión y el conocimiento teórico y la resolución de un desafío de orden práctico con el lenguaje. La teoría deviene inmediatamente práctica teórica y la reflexión sobre la práctica se sustenta en la teoría como metalenguaje necesario para la reflexión sobre los problemas que plantea la práctica (Bombini, 2012).

Más allá de la escuela

Otro aspecto interesante para la definición del campo de la didáctica de la literatura es el que brinda la posibilidad de ampliar el espectro de consideraciones en relación con qué prácticas incluimos dentro del campo de la enseñanza de la literatura. Si es obvio que estamos considerando en primer término, la tradición de la enseñanza en la educación secundaria de la escuela formal, hemos venido advirtien-

do que existen otros espacios en que la literatura se convierte en un objeto de enseñanza. No solo -y de la mano de distintas "didácticas"- en otros niveles del sistema educativo sino también en distintos ámbitos culturales y escolares es posible enumerar prácticas diversas en las que la literatura se presenta como objeto de conocimiento y de trabajo. De este modo, talleres de lectura, talleres de escritura, distintos dispositivos englobados dentro de lo que suele denominarse "animación a la lectura" o "promoción de la lectura", que dependen de iniciativas ciudadanas o de políticas culturales y educativas constituyen un vasto campo profesional donde la literatura es el objeto central de distintas operaciones de mediación. Y en estos espacios se ha ido configurando una tradición de prácticas con sus propias particularidades que forman parte de un conocimiento acumulado que debe ser sistematizado para sumar a la construcción de la didáctica de la literatura. Es decir, pensamos la didáctica de la literatura como el espacio de un continuun entre prácticas de educación formal y no formal, entre pensar la circulación de la literatura en la escuela y más allá de la escuela.

La utopía

La didáctica de la literatura parece configurarse como un campo emergente que surge en diálogo con transformaciones políticas, culturales y pedagógicas que se entrecruzan con los procesos específicos del propio campo literario en las últimas décadas. Como si se hubiera reconocido la necesidad de producir un campo interdisciplinario que cruza los aportes teóricos del campo literario con aportes teóricos de otros campos disciplinarios y con la práctica misma como espacio de construcción de problemas, podemos decir que se viene forjando una nueva identidad disciplinaria y profesional articulada con las prácticas de enseñanza y de formación de profesores. Hace ya algunos años el lingüista y didacta suizo Jean-Paul Bronckart (1996) había anunciado con algún entusiasmo el surgimiento de la didáctica del francés (es decir, de la lengua materna) como "una utopía indispensable". Acaso podríamos asimilar ese surgimiento con el de otra utopía posible que sería la de la didáctica de la literatura: una utopía en torno a una práctica artística significativa de nuestra cultura en general y de la cultural escolar en particular: la literatura.

Referencias bibliográficas

Barthes, Roland (1975), "Literatura/enseñanza". Entrevista realizada por la revista Pratiques, número 5, febrero de 1975, incluida en Barthes, Roland (1983), *El grano de la voz*. México. Siglo XXI y finalmente en Bombini, Gustavo (compilador), (1992), *Literatura y Educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. pp. 70-79.

Barthes, Roland (1969) "Reflexiones sobre un manual" en Doubrousky, Serge y Todorov; Tzvetan (1969) *L'enseignement de la littérature* París. Éditions A. De Boeck. (1981) e incluido en Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.

Bajtín, Mijail (1982). "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.

Bombini, Gustavo (1996a). "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda", en: *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria*. Año I, Nros. 2-3, La Plata, segundo semestre.

Bombini, Gustavo (1996b), Fuentes para la Transformación curricular. Literatura en Polimodal. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Bombini, Gustavo, (1998), "Un tema para la didáctica de la literatura: la cuestión del canon", en: *Versiones*, 10. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Pp. 94-99. Incluido en versión ampliada en Bombini, G. (2015). Textos retocados. Sobre lengua, literatura, enseñanza y formación. Buenos Aires. El hacedor.

Bombini, Gustavo (1995). "Producción literaria y enseñanza". *Otras Tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario, Homo Sapiens.

Bombini, Gustavo. (2004): *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria en la Argentina*. Buenos Aires. Miño y Editorial-Facultad de Filosofía y Letras/UBA.

Bombini, Gustavo (2012), "Hacia las prácticas" En Bombini, G. (compilador), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires. Biblos. Pp. 141-156.

Bombini, Gustavo (2012), "Las historias de la enseñanza de la lengua y la literatura: un tema para la formación docente" En Bombini, G. (compilador), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires. Biblos. Pp. 125-134.

Bombini, Gustavo (2014) “Luces y sombras de la educación lingüística en Argentina” en Lomas, Carlos (edición). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Barcelona. Octaedro. Pp. 189 a 202.

Bratosevich *et al* (1992). *Taller literario*. Buenos Aires. Hachette.

Bourdieu, Pierre (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama.

Bronckart, Jean- Paul y Schneuwly, Bernard (1996). “La Didáctica del francés como lengua materna: la emergencia de una utopía indispensable”. En: *Textos*. Barcelona, Graó, año III, Nro. 9, julio de 1996.

Bruner, Jerome (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

Bustamante, Patricia (2013). Caleidoscopio. Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas. Buenos Aires. El hacedor.

Chevallard, Ives, (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Charolles, Michel (1986). “L’analyse des processus rédactionneles: aspects linguistiques, psicologiques et didactiques” en *Les activités rédactionneles*. Pratiques Nro. 49. Mars 1986. Metz.

Díaz Súnico, Mora (2000). “Un manoseado y poco claro concepto de placer”, en: *Fichas de cátedra. Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Enseñanza de la Literatura.* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, pp. 35-44.

Doubrousky, Serge y Todorov; Tzvetan (1969) *L’enseignement de la littérature* París. Éditions A. De Boeck. (1981).

Duarte, María (dir.) y Etchemaite, Fabiola (co-dir.) (2008-2011), *Ficción de Ficciones. El canon literario en el ciclo básico de la escuela secundaria*. (UNCo) 2008-2011

Duarte, María (dir.) y Etchemaite, Fabiola (co-dir.) (2011-2016), *Ficción de Ficciones. El canon literario en el ciclo superior de la escuela secundaria*.

Genette, Gerard (1969) “Retórica y enseñanza” en Bombini, Gustavo (compilador), (1992), *Literatura y Educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. pp. 17-33.

Eagleton, Terry (1985). “La rebelión del lector” en Revista Punto de vista. Buenos Aires. Nro. 24. Año VII. Agosto-octubre.

García Debanc, Catherine (1986). “Processus rédactionnel et pédago-

gie de l'ecritures" en *Les activités rédactionneles*. Pratiques Nro. 49. Mars 1986. Metz.
Goodson, Ivor (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
Grafein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid. Altalena.
Ludmer, Josefina (2016). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Edición y prólogo Annick Louis. Buenos Aires. Paidós.
Piacenza, Paola (2001) "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina. (1966-1976)", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, El hacedor, año 1, nro. 1, septiembre.
Piacenza, Paola (2012), "Lecturas obligatorias" En Bombini, G. (compilador), *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires. Biblos. Pp. 107-124.
Privat, Jean-Marie: "Sociológicas de la didáctica de la lectura" en *LuLú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, nro. 1, Buenos Aires, Editorial El hacedor, 2001.
Rockwell, Elsie. "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Editores, Año 3, Nro. 3, noviembre del 2005, pp. 14-15.
Sollers, Philipe (1974). "Notas sobre literatura y enseñanza" en Bombini, Gustavo (compilador), (1992), *Literatura y Educación*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. pp 66-69.
Spinelli, Diana (2016). "Una mirada "sinóptica" de la realidad escolar cotidiana a través del empleo de "fuentes invisibles": la enseñanza de la lengua y la literatura en dos escuelas secundarias de San Miguel, durante las décadas del '50 y del '60" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires. Editorial El hacedor. N° 7, septiembre. Pp. 73-98.
Van Dijk, Teun (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México. Siglo XXI.
Rodari, Gianni (1998). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires. Colihue.

Aproximación a la didáctica de la literatura en Colombia

Ruben Darío Vallejo-Molina[37]
Universidad Santo Tomás

Este trabajo es el resultado de revisar un número significativo de estudios que se han realizado en Colombia sobre didáctica de la literatura en las últimas décadas, el cual ha sido objeto de estudio en el grupo de investigación Fray Antón de Montesinos en la Universidad Santo Tomás y ha sido desarrollado desde la Línea de Investigación en Pedagogía y Didáctica de la Literatura en la fase del proyecto *Compilación bibliográfica en didáctica de la literatura*, cuya finalidad es rastrear el material existente de carácter pedagógico que tuviera que ver con la "enseñanza" de la literatura.[38]

[37] Doctor en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica, docente investigador Maestría en Estudios Literarios Universidad Santo Tomás, Facultad de Filosofía y Letras, integrante del Grupo de Investigación Fray Antón de Montesinos. Línea Didáctica de la literatura y Miembro de la RED pedagogía y Didáctica del Lenguaje y la Literatura.

[38] Según el Ministerio de Educación Nacional "Nos referimos entonces al estudio de la *literatura* no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica. Las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la *literatura*, semiótica, retórica, versología, hermenéutica) constituyen las dos dimensiones de la formación de los docentes en esta área. Complementariamente, y por las condiciones mismas de los objetos de estudio (de la lingüística y de la teoría literaria), se espera un acercamiento mínimo a otras disciplinas humanísticas que pudiesen ayudar a la comprensión de los objetos en mención. Extraído de: http://estandaresbasicos.blogspot.com.co/2015/12/un-eje-referido-los-procesos-culturales.html. Mayo de 2017

Hablar de didáctica de la literatura en Colombia es hablar de un campo de estudio en tensión porque hay muchos aspectos que aún están en proceso de adaptarse, unificarse y definirse. No obstante, el trabajo que se viene realizando en distintas universidades por estudiosos de la didáctica de la literatura quienes han socializado sus reflexiones en seminarios, foros, congresos nacionales e internacionales; artículos, capítulos de libro, libros y textos de didáctica de la literatura, trabajos de pregrado, maestrías y doctorados entre otros; sientan precedentes de que cada vez más se fortalece las apuestas y diversas miradas frente a las investigaciones que los preceden.

En primer lugar, para situar esta mirada retrospectiva de la didáctica de la literatura, es necesario indicar que ésta se encuentra en un debate con un campo muy cercano como lo es el currículum.

La relación didáctica-currículum son dos campos que le aportan un nuevo sentido al docente y a estudiantes en su diálogo: "¿Cómo construir un saber llamado literatura en el aula? repensar la profesión, la especificidad del objeto que enseñamos (…) Pensar en el para qué o por qué aclararía el qué, desde dónde, para quiénes y el cómo" planteamiento que desarrolla el grupo de investigación Antón de Montesinos de la Universidad Santo Tomás en la Maestría en Estudios al abordar los Problemas de la "enseñanza" de la literatura, (Vallejo, 2014, p. 2).

Aun así, es una tarea que continúa en construcción porque como dice Boyle (citado por Bolívar, 2003) no es fácil ocuparse de modo conjunto y simultáneo de la didáctica y el currículum porque cuando los investigadores intentan captar el currículum, la didáctica se escapa por el fondo; y cuando vuelven su atención a la didáctica, fácilmente el currículum se torna invisible. Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la "enseñanza", por lo que el aula es espacio de intersección de currículum y didáctica.

Este trabajo no pretende agotar todas las investigaciones y trabajos realizados en Colombia, sino realizar una aproximación al panorama de la didáctica de literatura desde la mirada de algunos investigadores y académicos trabajados en el espacio académico de *Problemas*

de la "enseñanza" de la Literatura desarrollado en la Maestría en Estudios Literarios de la Universidad Santo Tomás, quienes desde distintas temáticas y miradas dan cuenta del desarrollo de la didáctica de la literatura en Colombia que bien puede ser un referente importante para comprender la perspectiva de esta disciplina específica.

Los años ochenta

Jesús Pérez Guzmán (2014) en su tesis "*La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*" realiza un análisis detallado para el caso colombiano, permitiéndonos comprender los inicios de la literatura en el escenario educativo al ubicarnos desde su enfoque lingüístico normativo, que según Jurado (1998) se caracteriza por recurrir a prácticas de enseñanza como las siguientes:

- El interés de este enfoque, al centrarse en asuntos meramente lingüísticos a través de disciplinas como la fonética, la sintaxis y la morfología, le otorga a la literatura un lugar marginal.
- Cuando se aborda la literatura en el aula es básicamente con dos objetivos: el primero, como ejemplificación de asuntos relacionados con la lengua y su sistema de normas y el segundo con la enseñanza de valores, sean éstos religiosos, moralizantes, pedagógicos o nacionalistas.
- El resto de esfuerzos se van en la enseñanza de la historia literaria: conocimiento enciclopédico de fechas y datos biográficos; clasificación estandarizada de las obras literarias en movimientos, escuelas, periodos, géneros; identificación de figuras literarias.
- El docente es dependiente del libro de texto guía y del canon literario.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), intentando superar un enfoque tradicional-gramatical y apostarle a nuevos horizontes postula, con la publicación del decreto 1002 de 1984, la implementación de un plan de área de Español y Literatura –que así se le dominaba en aquella época– basado en un enfoque semántico-comunicativo. Este enfoque nace en la Universidad del Valle, bajo la vigilancia de Luis Ángel Baena y complementado con los aportes de Guillermo Bustamante Zamudio y Tito Nieto Oviedo. Pero, ¿cuáles son

las bases en las que se fundamenta el enfoque semántico- comunicativo? (Guzmán, 2014, p.15)

Frente a este hecho histórico Cárdenas Páez (1999) enfatiza que el enfoque semántico–comunicativo es un conjunto de estrategias teórico–prácticas, fundamentadas, por un lado, desde una mirada semántica: relación dialéctica entre lenguaje – pensamiento – realidad a partir de tres niveles de semantización: conceptual, lógico e ideológico; con una mirada comunicativa: contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Concretamente los contenidos literarios estaban "destinados al aprendizaje, análisis, interpretación y creación de la literatura, definida como recreación de la realidad, conocimiento, comunicación y fuente de placer estético" (Cárdenas, 1999, p. 23).

Guzmán (2010) reitera la importancia que tuvo la implementación del enfoque semántico-comunicativo de un libro que pretendía ser el texto guía del maestro, a saber, Español y literatura, Marco General: Propuesta Programa Curricular (MEN, 1988). Texto que no aportó ningún cambio en la enseñanza, ya que el énfasis seguía siendo la presentación de contenidos de la historia literaria: listados de obras, movimientos, figuras retóricas. (Guzmán, 2014, p.17)

Los años noventa

En Colombia, las disposiciones generales de educación están reglamentadas por la Ley 115 de 1994, documento en el que se presenta la organización del sistema educativo para el desarrollo del estudiante a lo largo de su vida escolar en tres niveles de formación: preescolar, básica y media (Ley 115, 1994, art. 11).

En lo que respecta a la "enseñanza" de la Lengua Castellana, se entiende que el educando contará con la profundización en el desarrollo de la capacidad para comprender y producir textos, así como, el expresarse en dicha lengua al entender su funcionamiento interno; mientras que, en la enseñanza de la literatura, podrá valorar y utilizar la expresión literaria a través de la lengua castellana y el estudio de dicha creación en el país y en el mundo (Ley 115, 1994, art. 22). A pesar que desde la Ley 115 de Educación se establecen elementos de

parametrización general, el desarrollo subsecuente de dichos objetivos en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha visto sesgado por el desarrollo temático, histórico o gramatical de la Lengua Castellana o la Literatura que no permite ver en su totalidad el cumplimiento de dichos objetivos.

Fue así como una década después en el marco de los cambios normativos de los noventa con la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de Educación Superior de 1992 y la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, el Plan Decenal de Educación y todo los decretos y resoluciones de esta década en materia educativa, se presenta un intento de consolidar un modelo nacional de enseñanza del lenguaje, se presenta los Lineamientos Curriculares, cuya orientación teórica amplía el enfoque "semántico comunicativo" propuesto en la década pasada a un enfoque de "la significación" entendida como "aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales llenamos de sentido a los signos" (MEN, 1998, p. 47). En el marco de la significación, se plantea el estudio de la literatura desde tres dimensiones fundamentales:

La literatura como representación de la(s) cultura(s) y la suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (MEN, 1998, p.79)

De esta concepción significativa del lenguaje, se derivan competencias necesarias para el aprendizaje del español, las cuales son pertinentes mencionar, puesto que entre ellas se empieza a hablar del papel de la Literatura, las cuales son:

- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal. (MEN, 1998).

En cuanto a estas dos competencias resaltadas se pueden distinguir por parte de la primera, la importancia de la cantidad de obras que componen el repertorio literario y la necesidad de abarcar su lectura, como también el entendimiento de las mismas, la segunda competencia, apela a la creación literaria, dos características que articuladas a la concepción del lenguaje como significación se toman en cuenta para la articulación del siguiente apartado a analizar.

El segundo aspecto a tratar, es el papel de la Literatura en la formación en Lengua Castellana, para ello, me remitiré al cuarto componente de los Lineamientos, a saber, los ejes, los cuales se entienden como propuesta en cuanto contenidos e indicadores de logro, que se centran en las competencias mencionadas y la concepción de lenguaje como significación y comunicación (MEN, 1998). En este caso, específicamente el eje tercero, el cual se titula: *Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje*: el papel de la literatura.

En congruencia con lo expuesto sobre la concepción del lenguaje, en el lineamiento se expresa que la enseñanza de la Literatura se ofrece en vista de: la creación literaria, el abarcamiento y análisis de la obra, la construcción de significado, entre otros; todo ello expresado a través de tres ejes que son:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes.
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Los cuales responden a tres paradigmas, los cuales señalan, tres propuestas teóricas para tener en cuenta a la hora de compartir la Literatura en el aula, que corresponden a: estética; historiografía y sociología y la semiótica, el documento ejemplifica y problematiza los tres aspectos mencionados, a saber: el nivel estético responde a la creación literaria, la construcción de diversos textos respondiendo a la composición de piezas, poemas, cuentos, fragmentos, etc. el

segundo es la forma clásica en que se aprende la Literatura, que corresponde a su enseñanza lineal e histórica, donde se reconoce los autores, los movimientos y las obras específicas y el tercero, tiene que ver con el análisis de las obras de manera técnica, reconociendo por ejemplo las figuras literarias, sememas, actantes, entre otros (MEN, 1998).

En cuanto a los problemas que se pueden presentar en los tres aspectos mencionados, radica en que puede darse una educación literaria sin el contenido de las obras mismas, o donde no se especifique con claridad los conceptos a usar, por otra parte, se resalta la importancia de tener en claro que no existe un método único que responda a todos los contextos y grados de aprendizaje para "enseñar" Literatura en el aula.

Década del 2000

Carlos Sánchez Lozano (2002) en su trabajo sobre "La Didáctica de la literatura en la escuela de hoy", reflexiona sobre algunos obstáculos existentes para desarrollar competencia literaria en las aulas colombianas de educación básica y se enumeran alternativas de intervención pedagógica, Sanchez es de los pocos que se dedica a pensar la escolarización de la literatura en educación básica y media, abarca varios planos. Entre los institucionales se encuentra la posibilidad de contar con una biblioteca de aula con buenos y adecuados libros para los niños y jóvenes, pero también la de un docente mediador formado y con recursos didácticos creativos. Igualmente es esencial la valoración de la familia –y en general de la sociedad- sobre los hábitos de lectura. (Sánchez, 2002, p-3).

Sanchez insiste en decir que en la escuela hay una valoración relativa de la literatura como discurso lingüístico y humanístico transformador.

Al no valorar la literatura como un discurso humanista enriquecedor, sino asociado con prácticas opresivas, el docente transmite a sus alumnos su propia historia de lector o de no lector. La literatura es un discurso de elite, del que se puede prescindir, o muy eventualmente retomar generalmente para fines evaluativos y de una comprensión lectora restringida a aspectos literales (el llamado "control de lectura": qué personaje hizo qué, para qué, etc.). (Sánchez, 2002, p, 5)

Sanchez expresa que

> "En Colombia las facultades de educación, de literatura y básica primaria que forman a los futuros maestros de lengua castellana no incluyen dentro de sus planes de estudio la enseñanza de la literatura infantil y juvenil. La literatura infantil y juvenil es una curiosidad académica de la que se puede prescindir" (Sánchez, 2002, p.7)

Igualmente Guzmán (2014) referencia el trabajo realizado por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá en el nivel de maestría en Educación en 1999, con la participación de 17 estudiantes y la coordinación de Gloria Marlen Rondón Herrera, Fernando Vásquez Rodríguez y Rosa María Cifuentes. Con esta investigación buscaban entre otras cosas: propiciar miradas críticas al reconocer la práctica cotidiana como objeto de reflexión y como potencial para construir conocimientos nuevos; desentrañar una didáctica de la literatura que no es explícita para los maestros que la viven; develar los supuestos teóricos de la práctica y avanzar en el conocimiento particular, intersubjetivo, prospectivo, significativo de procesos educativos desde la vida cotidiana (Guzmán 2010.p.26)

Guzmán (2014) recoge cada uno de los investigadores y docentes que han realizado trabajos referentes a la enseñanza de la literatura en Colombia como Fabio Jurado, Gloria Marlen Rondón, Mauricio Pérez Abril, Fernando Vásquez, quienes nutren la conveniencia de alentar reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura; Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba hacen parte de ese colectivo. Moreno y Carvajal (2010) hacen un recorrido por la didáctica de la literatura en Colombia, la profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia, Paula Martínez (2011), reflexiona sobre el saber literario como producto de una problematización en la enseñanza de la lectura y la literatura.

Otro de los trabajos realizados es el de Cruz Calvo, M (2005) en un texto "*Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva*"; para lograr esta propuesta, Cruz Calvo deja en evidencia el progreso que ha tenido dicha didáctica en comparación con la extensa historia de la pedagogía; dado que, a traves de los años se ha seguido una didáctica general para las

diferentes disciplinas. Sin embargo, en el análisis se reconoce que el desarrollo de los estudios lingúisticos fomentó la aplicación y modificación de los métodos de enseñanza de la lengua, y particularmente en Colombia se ha intentado la aplicación de los mismos a la enseñanza de la literatura. Cruz (2005) rescata los enfoques socio-críticos que tratan de articular el hecho social como condicionamiento de la lengua y la literatura; y el enfoque comunicativo, que trata de desarrollar el uso de la lengua como un instrumento que permite poner en práctica situaciones reales.

La propuesta de Cruz (2005) está fundamentada en la teoría del discurso, ya que según la autora, ésta responde a la necesidad de reconocimiento del contexto ideológico que debe ser trabajada desde la didáctica de la literatura. Así, Cruz señala que los enfoques anteriores se han centrado en aspectos históricos o teóricos que solo ven un aspecto retrospectivo de la literatura. No obstante Cruz entiende que a través de la literatura se reconocen las bases ideológicas que configuran el pensamiento, la cultura y el quehacer discursivo. De esta manera, no es posible ver desde una única mirada la literatura, porque en ella converge las experiencias del lector, las que transmite el mismo texto y las que intencionadamente trata de disponer el autor.

Quien también ha realizado diferentes aportes a esta discusión es Alfonso Cárdenas Páez (2004) en el texto *"Elementos para una pedagogía de la literatura"* confrontando a quienes argumentamos que la literatura no se puede "enseñar". Para el autor la literatura es un objeto complejo y que la enseñanza debe concebir al hombre integral, en sus dimensiones creativa, crítica, sensible, imaginativa, acompañadas de la lectura comprensiva y un mínimo nivel de producción escrita e invita a integrar a la literatura de la investigación, la crítica, la historia y la teoría, como camino hacia la comprensión compleja del fenómeno creador.

El propósito de Cárdenas (2004) es pedagogizante, aborda una concepción de la literatura y su fundamento educativo y pedagógico en el cual nos recalca la necesidad de establecer una pedagogia de la literatura y para ello reflexiona sobre temas y problemas acerca de la literatura y plantea diversas estrategias que van desde el juego,

la creatividad hasta llegar a la lectura y la escritura literaria. Igualmente contempla la relación pedagogía, y valores en la literatura o la literatura en la formación de valores desde lo cognitivo, estético y ético.

Según Cárdenas (2004), la literatura se puede considerar desde diferentes aspectos, entre ellos, la poesía, el arte, el lenguaje y la representación del mundo. Desde lo poético, la literatura fascina por el uso de la sensibilidad para darle una forma estética al mundo, dejando de lado formas tradicionales de percibirlo y captándolo en su totalidad. La realidad es una expresión viviente que la poesía descompone-recrea por medio del ejercicio sensorial. La poesía se vale del intelecto y la imaginación para crear formas de mundo posibles para el ser humano, en el que se le permita hacer uso de su capacidad creadora y libertad crítica a partir de una complejidad estética que le produzca placer, sensaciones, emociones y sentimientos dirigidos hacia la transformación propia, del otro y del mundo.

La literatura como arte le permite al hombre construirse respecto a su identidad ya que llega a penetrar la esencia de todo lo existente. Expresa sus más profundos sentimientos, valores, su fuerza individual y conciencia histórica. “El arte es un propio de acción, de fuerza y sensibilidad. El arte imita, crea, ve, siente, nombra, indica, identifica, crea analogías, semeja, abstrae, generaliza, gesticula, moviliza, detiene la realidad en su acepción amplia” (Cárdenas, 2004, p.24). Este se manifiesta a través de movimientos y tendencias artísticas que desde un trasfondo analógico permiten descubrir la historia de las sensibilidades que han hecho parte de la cultura social.

La literatura como representación de mundo concibe al hombre en sus múltiples maneras de representar y relacionarse con su entorno. En este caso, es fundamental integrar los conocimientos, valores, las percepciones e imaginarios que construyen la realidad. Una de las maneras importantes de representación es la visión de mundo, ya que está compuesta por factores ideáticos que se develan en la literatura. La representación tiene relación estricta con el signo a partir del conocimiento lógico y analógico que lleva a la significación. La forma de representación poética se basa en la mimesis y la diégesis desde las cuales se crean el mundo o se imita, profundizando por

medio de los sentidos o por medio del esfuerzo imaginativo, según Cárdenas (2004).

La literatura como lenguaje se caracteriza por su representación mediante imágenes y símbolos que transcriben la realidad. La literatura es la expresión material del lenguaje, lo enriquece semióticamente para dar sentido al mundo habituado. Considerar estos aspectos de la literatura, da la pauta para deducir su carácter pedagógico en la formación educativa del hombre. Leer e interpretar la literatura es un proceso vivencial que permite descifrar el mundo.

En relación con las funciones, la literatura es el ejercicio enfático de la función expresiva del lenguaje que se manifiesta en el tono, el estilo y la escritura; su evidencia es la figura que encarna materialmente la imagen. En cuanto a los aparatos, la literatura ejerce su poder sobre el aparato retórico, en detrimento del gramatical y el enunciativo. De este modo la gramática es un medio; el componente enunciativo se convierte en estrategia donde creador y receptor se implican de manera mutua, mientras el componente retórico enriquece la técnica expresiva que afecta los planos lógicos, sensible e imaginario del lenguaje, haciéndolo ambiguo, repetitivo, agramatical, enfático y lúdico. (Cárdenas, 2004, p.25)

Igualmente Cárdenas (2004) se enfoca en desarrollar al papel de la creatividad como fuente de nuevas visiones en la literatura; ejercicios como comparación, simbolización, condensación, énfasis, implicación, ensoñación, sincretismo, azar, sospecha, superposición, repetición, contraste, deslizamiento, asombro, son una buena manera de desarrollar el pensamiento abductivo y transductivo, que bien complementa al desarrollar de manera amplia y crítica la relación lenguaje y estudios literarios desde una pedagogía del sentido.

Igualmente Mónica Moreno y Edwin Carvajal reconocen el potencial de esta propuesta y trabajan en la construcción de proyectos didácticos de literatura (PDL) basados en el método abductivo, a partir de un hecho sorprendente que emerja en una obra literaria. Plantean diez componentes iniciales que ayudan a formular deducciones: lo sorprendente, la sospecha, la conjetura, las improntas, los síntomas o indicios, el enigma, la regla, el problema, el mundo posible y las hipótesis abductivas (Martínez y Murillo, 2013).

Como complemento a esta postura está Beatriz Helena Robledo quien indica que la Estética de la Recepción ofrece un marco en el que la obra, el autor o la época ya no son los únicos que hablan, hoy se reconoce la importancia del lector; éste como portador y constructor de sentidos en la sincronización que logra con la obra.

Las estrategias didácticas que resultan de acoger la Semiótica y la Estética de la Recepción en la literatura dejan ejercicios enriquecedores como las hipótesis abductivas o creativas y el tratamiento del discurso estético verbal como el palimpsesto.

Sin duda es Fabio Jurado Valencia uno de los investigadores que más ha trabajado en la teoría de los palimpsestos, en la que la finalidad es hallar diálogos entre las obras. Jurado (2004) sostiene que la literatura debe ser estudiada interpretando los textos y poniéndolos en diálogo, pues la literatura es una práctica significante cuyos materiales básicos devienen de ella misma en mutua convergencia con otros; además, considera que es a partir de sospechar la existencia de un texto dentro de otro que se da el proceso conjetural y la producción semiótica. En ese sentido, el palimpsesto es otro camino para apartarse del método periodizante y/o geográfico y alcanzar la agudeza crítica de los estudiantes.

Otro de los trabajos significativos es el de Fernando Vásquez Rodríguez (2008) en la *"Enseña literaria"* expone ampliamente algunas particularidades y conflictos que los docentes enfrentan a diario en sus clases. Vásquez lo expresa en su libro que hay una proliferación de una didáctica del retazo en la enseñanza de la lectura literaria que en algunos de capítulos tales como *"El Quijote pasa al tablero y Alicia en el país de las didácticas",* textos que a manera de decálogos propone no solo consideraciones sino indecisiones y dilemas que debe afrontar el profesor de literatura; complementar la semiótica con la hermenéutica, es decir propone un salto del sistema al discurso, del código al mensaje. Vásquez insiste que la literatura no debe enseñarse por retazos ya que esto no le permite al estudiante tener una visión global de la obra, ni apreciar la obra de arte en su totalidad. Vásquez hace alusión a algunos argumentos que expresan los maestros en su práctica donde justifican, que leer muchas páginas aburre a los estudiantes. Que leer una obra en su totalidad los cansa y que

resulta mejor leer los apartes más importantes para provocarlos a leer la obra completa; error que considera Vásquez en el que incurren los maestros en su afán de captar lectores, y que por el contrario debilita al que sería un potencial lector.

Jurado Valencia, Vásquez, Motato, Caro Torres, entre otros consideran la relectura como un excelente ejercicio didáctico en el cual el profesor debe ser el incitador principal. Otra estrategia didáctica para abordar la literatura es la sugerida por Vásquez Rodríguez en "*Odiseo en su cátedra*", "*Retos didácticos para un profesor de literatura*" (2012), que consiste en la selección del corpus de obras a leer, teniendo como eje un tema, motivo o símbolo literario, lo cual implica organizar los contenidos de clase menos desde lo cronológico y más desde tematizaciones atemporales. Vásquez propone convertir la clase en un diálogo entre épocas, naciones, autores, géneros, e incluso, un diálogo con otras manifestaciones artísticas (pintura, música, teatro, etc.).

La escritura también puede ser un trabajo de reelaboración del proceso de lectura y el resultado de éste mismo, de manera que, realizada la interpretación, la construcción de sentidos, la elaboración de conjeturas, se pasa a plasmar por escrito, de manera organizada, clara y cohesionada, todo lo surgido como producto del análisis crítico. Como propuesta didáctica de la escritura literaria y sobre lo literario Fernando Vásquez Rodríguez en "*La enseña literaria*" muestra como el taller se convierte en una herramienta fundamental:

> El taller resulta útil para desarrollar la capacidad de escritura, ya que es el que mejor permite apreciar el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. Cita como características del taller las siguientes: 1. mímesis: se basa en la imitación, 2. poiesis: proceso de creación. 3. Tekhné: debe contar con un saber aplicado. 4. instrumentum: herramientas, útiles diseñados para este oficio. 5. Metis: astucias, atajos, consejos para escribir. 6. Ritus, el espacio apropiado para el oficio de escribir y la creación. 7. Corpus: el cuerpo; en un taller las acciones, los ademanes, del maestro son de gran valor. En esta misma propuesta de taller Vásquez Rodríguez valida el error. En la enseñanza de la literatura centrada en los procesos de producción y creación, el borrador es funda-

> mental, opina Vásquez, pues advierte que escribir es aprender a tachar, por lo que considera que la escritura como proceso debe valorar las hojas en sucio, las indecisiones como maniobras que permiten el aprendizaje. (Vásquez, 2006, p. 99-103).

Vásquez igualmente en el capítulo de "Los talleres de lectura literaria", para despertar la poiesis, ya que no habrá taller de verdad donde no se produzca algo, o en el mejor de los casos atender el tercer requisito de aprendizaje por mimesis: en el taller se aprende por modelaje; de allí que quien lo dirija o coordine debe poder pasar la prueba de haber hecho primero la tarea. En síntesis, el docente de literatura debe ser de afinar la sensibilidad y favorecer y propiciar la emoción estética. En otras palabras, propone acercarse a la literatura leyendo y sumergiéndose en el texto para luego interpretarlo. (Vásquez, 2006)

Década de 2010

Paralelo a esta investigación del desarrollo de la didáctica en Colombia, para Vásquez (citado por Moreno y Carvajal, 2010) uno de los aspectos a destacar acerca de la realización de seminarios y coloquios sobre didácticas de las lenguas y de la literatura ha sido el predominio de asignaturas relacionadas con la lingüística, la historia de la literatura y las ciencias del lenguaje; a diferencia de la pedagogía y la didáctica de la literatura que ha liderado un número reducido de eventos en el país, en la que diferentes instituciones públicas y privadas de orden nacional han realizado eventos y encuentros alrededor de esta temática y entre ellos está los organizados por el profesor Ruben Darío Vallejo Molina de la Universidad Santo Tomas que durante 10 años viene realizando de forma permanente y bienal el congreso *Internacional de Literatura Iberoamericana*, que ya está por su V versión, en la que la didáctica de la literatura ha sido siempre protagonista en una mesa especial e incluso, por primera vez se organizó el *I Seminario Internacional de Didáctica de Literatura* realizado en septiembre de 2016.

Al debate de la didáctica de la literatura en Colombia se suma María Victoria Alzate Piedrahita (2011) en su artículo "*Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la lite-*

ratura como fin", quien expone el hecho de que en las ciencias de la educación existan enfoques teóricos, metodológicos e investigativos, en ocasiones opuestos, sobre sus objetos y prácticas hace que la didáctica de la literatura se presente como un campo de debate y de reflexión que engloba problemas complejos. Por un lado, destaca los debates latentes respecto a precisiones importantes:

> ¿Cuál es la definición misma de la literatura a enseñar y aprender?, ¿qué relación establecer entre la escritura, la lectura y la literatura a la hora de aprender y enseñar literatura, sin que se "diluya" la literatura como un medio más?, la pregunta por el lugar y el papel del profesor o profesora de literatura es inevitable: ¿debe ser un animador o animadora, facilitador o facilitadora que se vale de métodos o estrategias de lectura y escritura para acceder a la literatura, o por el contrario, debe ser una figura carismática que debe suscitar pasión y entusiasmo por la literatura en sus estudiantes?; o en fin de cuentas, la literatura que se enseña a los niños y niñas y jóvenes en la escuela es el resultado de una "transposición" didáctica que inevitablemente reduce o esquematiza a la "gran" literatura que se mueve fuera de ella?, y podríamos agregar, un tema problemático como pueden ser el siguiente: ¿qué transformaciones está sufriendo en el lector escolar la lectura y escritura literaria en este escenario de fin de siglo, caracterizado por la hegemonía de la imagen, por el lenguaje rápido, instrumental, además, fuertemente oral, que parecería no dejar lugar a la reflexión y al goce estético al que nos acostumbró la modernidad literaria? (Alzate, 2011, p. 1)

Por otro lado, Alzate destaca dos perspectivas en el estudio literario: una didáctica de la literatura que se define a partir del factor comunicativo, que apuesta a una enseñanza de la literatura subordinada a la enseñanza de la lectura y una didáctica que busca responder al sentido literario en el ambiente escolar. El primer enfoque tiene un fuerte acento didáctico, en el sentido de ofrecer un repertorio de elementos, más o menos elaborado de herramientas que le permiten intervenir en el ámbito escolar al profesor o profesora de literatura. Es posible afirmar que esta orientación didáctica, en ocasiones, se convierte en una metódica instrumental para abordar algunas variables del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura. El

objetivo final sería favorecer en los estudiantes el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse en cualquier situación que la vida plantee, es decir, el desarrollo de la competencia comunicativa.

La segunda perspectiva propone un lugar principal para la literatura. Es un enfoque que no se pregunta tanto por los métodos, las estrategias, como finalidad de la didáctica, sino que mantiene abierta la pregunta por el sentido de lo literario en la enseñanza escolar, el papel del profesor o la profesora, los desafíos de la literatura como goce estético moderno en la contemporaneidad. Es decir, una didáctica más interesada en las preguntas fundacionales de las disciplinas literarias (teoría, crítica, historia de la literatura) que apunta a una didáctica en la que se enseñe y aprenda literatura. Se trata de abrir el fenómeno literario a la penetración de discursos ideológico-culturales diversificados. Es decir, aceptar que el discurso literario occidental permite, desde finales del siglo pasado y, sobre todo, desde las épocas de las vanguardias, dialogar, debatir.

No obstante, Alzate (2011) deja en evidencia que darle el papel protagónico a la didáctica de la literatura pone sobre la mesa otros aspectos a considerar como es aceptar la incorporación pedagógica de los denominados instrumentos multimedia. Utilizar estos instrumentos implica conceder importancia a procesos de lectura no secuencial: el hipertexto da privilegio a la articulación de bloques de texto producidos electrónicamente y posibilitadores de su propia autonomía en relación al todo; el acceso a estos bloques de texto establece sinuosos trayectos de lectura, construidos por el mismo lector, de manera relativamente libre, desde el punto de vista sintáctico.

Otro aspecto que destaca Alzate tiene que ver con la relación entre palabra e imagen. Ya es posible superar en alguna medida el agudo conflicto según el cual la imagen supondría una amenaza para la supervivencia de la palabra. Así pues, el CD Rom no sólo facilitaría una cantidad impresionante de informaciones con cierta economía de medios, sino que contribuye a redinamizar los actos de lectura: el carácter lúdico e inventivo de esta lectura, así como los movimientos interactivos que ésta estimula, contribuyen a anular la frontera entre lector y escritor, tendiendo a hacer del primero un participante

activo en la enunciación de los mensajes. Este hecho sería posible en una didáctica renovada de la literatura (Alzate, 2011).

Curiosamente encontramos al escritor William Ospina (2013) en un texto *La lámpara maravillosa* nos ofrece en el capítulo que lleva el mismo nombre del libro, una propuesta didáctica de la literatura al relatar y convocar a una lectura intertextual de la experiencia de la lectura literaria evocando pasajes de varias obras narrativas, dramáticas y poéticas que sin mencionarlas involucra al lector en identificar o identificarse con las lecturas que al autor ha recorrido y recordado en el tejido discursivo del texto. He aquí una interesante propuesta de los escritores para los docentes y lectores interesados en la "enseñanza" de la literatura. Ospina la propone como la revolución de la alegría, una revolución cuyo objetivo primordial será promover una tarea docente con abnegación y con el firme convencimiento de liberar, como lo propone Paulo Freire en su Pedagogía de la Liberación y así, lograr formar sujetos pensantes, críticos y reflexivos partiendo de la realidad en la que viven.

Se podría considerar igualmente la *Carta al Maestro Desconocido*, capítulo en el texto *La Lámpara Maravillosa* que llama la atención en su planteamiento sobre el docente, "es el maestro el que tiene el deber y la posibilidad de salvar a la sociedad" (Ospina, 2012, p. 37), evidenciando la real situación de la educación a manera de "instrumento" en la sociedad; por naturaleza intelectual el hombre siempre se evalúa a sí mismo de acuerdo con los conocimientos que adquiere en la escuela, pero son muchos los que consideran imposible cuantificar el valor y peso de la educación en la sociedad. Si en el contexto educativo actual de nuestro país se habla de la necesidad apremiante de una lectura crítica, con una literatura inmersa de forma necesaria en ese contexto, bien vale apreciar la configuración de un maestro capaz de situarse en la línea de lo crítico en construcción a un universo posible para su educando, "un buen maestro debe ayudarnos a aprender también las lecciones que nos dan los ríos cuando se desbordan, las selvas cuando son taladas, la industria cuando no tiene conciencia de sus responsabilidades, los políticos cuando en lugar de cumplir con su noble misión de administrar los recursos públicos para el beneficio común, se abandonan a la corrupción y al egoísmo" (Ospina, 2012, p. 38). En ese orden de ideas, ¿la lectura más crítica

en el libro de la vida no es acaso aquella que se vive a diario en la sociedad convulsionada? Y así, ¿cómo no formar lectores cuando las letras deambulan entre las personas y solo esperan que se les use para crear las verdaderas obras literarias críticas? Para formar lectores de esa envergadura, ¡vaya que se necesita coraje!

Otro trabajo que vale la pena destacar es el realizado por Zulma Martínez y Ángela Murillo (2013) titulado "*Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia los últimos diez años*". Ellas a través de un trabajo de recopilación de artículos, capítulos de libros y memorias de congresos perfilan la manera en que se ha trabajo la didáctica en Colombia posterior a los lineamientos curriculares de Lengua Castellana en una década productiva para la enseñanza de la literatura. Su investigación las lleva a concluir que hay cuatro maneras que sobresalen en la enseñanza de la literatura: una didáctica desde la dimensión estética y lúdica, otra desde la aplicación de diferentes métodos de análisis provistos por los Estudios Literarios, una más referida a la enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y, una última relacionada con una didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios.

El estudio realizado por las autoras permite visibilizar las rutas y los paradigmas que la disciplina ha tomado en los últimos años en Colombia, razón por la cual es un insumo fundamental en la presente investigación, digno de comentar en el abordaje que plantean de las cuatro concepciones que bien ampliaremos para el propósito de la presente investigación.

El punto de partida de las autoras reconoce en primer lugar lo complejo que es el campo didáctico: diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario influyen en él. En consecuencia, han surgido métodos, estrategias, actividades, medios, roles docentes y procedimientos de enseñanza variados. En segundo lugar, la investigación reitera el hecho de recordar que la literatura es portadora de diversas dimensiones: cognitiva, estética, lúdica y axiológica. Por lo tanto, los paradigmas historiográficos o teóricos literarios que habitualmente son utilizados son válidos, pero no son los únicos a la hora de proponer una didáctica de la literatura.

La primera concepción que encuentran Martínez y Murillo en su investigación es abordar la literatura desde la dimensión estética y lúdica. Sin embargo, aclaran que es importante no confundir la literatura con dinámicas para promover la creatividad; si bien es cierto, la literatura requiere de lúdica, pero no debe convertirse en punto de llegada, por eso, consideran que no se puede seguir enseñando la mera aisthesis, el solo consumo de la literatura; urge, formar a los estudiantes en las lógicas de composición, en la poiesis, allí donde la literatura renace y se potencia (Martínez y Murillo, 2013).

Otro aspecto que destacan las investigadoras es definir y delimitar el sentido de la creatividad en el aula:

> La predilección por convertir la clase de literatura en momento para la creatividad es el que ha llevado a pensar que el maestro ya no tiene nada que enseñar, que él es apenas un facilitador o animador de clase. (…) Tal postura no solo empobrece y devasta la profesión docente, sino que, además, pone al alumno en la situación de que ya no tiene nada que aprender. (Martínez y Murillo, 2013, p. 185)

Por eso, consideran importante que se delimiten algunos presupuestos teóricos en torno a las funciones estéticas y lúdicas de la didáctica de la literatura para comprender el sentido de la misma. En primer lugar, postulan que es necesario concebir el placer estético no como distracción sino como anhelo de experiencia y de liberación que permite al hombre enfrentar la lectura con conciencia crítica para constituirse en un lector múltiple. Citan a investigadores como Macías, Vásquez, Robledo y otros, que afirman que la lúdica es una gran estrategia para motivar la entrada de contenidos, darle viveza a una clase y generar potencialidades creativas en los estudiantes, pero no puede reemplazar lo particular del saber literario, como se presenta en algunas ocasiones en el contexto educativo, donde siguen prevaleciendo prácticas que con la pretensión de “lúdicas” se desvían del verdadero sentido de esta dimensión, tornándose huidizas y ambiguas (Martínez y Murillo, 2013).

Como propuesta didáctica en la concepción estética y lúdica, ellas citan a Ernesto Ojeda quien propone una de las pedagogías de la

experiencia que más favorece el desarrollo de la experiencia estética-literaria: las salidas de campo. Ojeda resalta la importancia de los viajes en la formación y adquisición de conocimientos en los niños y jóvenes porque la literatura en sí misma es un viaje por la vida. No menos importante resulta la referencia del trabajo de Claudia Patricia Quinto, titulado: P*otencialidades de los libros álbum en el trabajo con la literatura con estudiantes de básica primaria*, quien expone la importancia de abordar con detenimiento y placer las posibilidades simbólicas y creativas de la imagen, desde la oferta contemporánea de Literatura Infantil y Juvenil (obras de Brown, Solé, de Paola y Da Coll) donde la ilustración juega un papel decisivo. Plantea que el docente debe tener un conocimiento y acercamiento particular a estos textos, pues, muchas veces, no se percata de las implicaciones didácticas que la imagen genera. Frente a este asunto, se cuestiona si las unidades formadoras de licenciados se estarán haciendo cargo creativamente de esta problemática (Martínez y Murillo, 2013).

La segunda concepción para Martínez y Murillo se da desde los estudios literarios. Este enfoque ha enriquecido la comprensión del arte como fenómeno humano, razón por la cual no hay que observar a dichos estudios como procedimientos sistemáticos y rígidos, que matan la sensibilidad, sino que llevan a comprender la naturaleza del arte literario. Sin embargo, estas investigadoras resaltan a algunos autores en los que predomina enseñar literatura como teoría e historia literaria. El anterior enfoque ha producido un marcado desencanto por parte de pedagogos, pues esta posición mal concebida puede llevar a exponer la literatura con un claro reduccionismo, como método y saber establecido, perdiendo de vista el goce estético, la aproximación crítica, permaneciendo en la teoría y olvidando la relación de la literatura con el tejido social. Lo fronético aquí debería centrase en matizar este enfoque, con el fin de abrir espacios y precisar el papel de cada una de las disciplinas desde las que se quiere explorar la literatura.

La semiótica es un ejemplo de la concepción desde los estudios que más se ha favorecido en la primera decada del siglo XXI en Colombia debido a que casi la totalidad de los autores consultados en la investigación la muestran como la teoría y metodología analítica y crítica que contempla todos los elementos implicados en el acto lector (lec-

tor, texto, contexto, autor) y que además se centra, directamente, en la construcción de sentidos que emanan del diálogo que se establece con el hecho literario, sus actores, con las unidades culturales y sígnicas escogidas del texto, con el tipo de acercamiento a la obra que se quiera, con las características propias de su género discursivo y con la enciclopedia personal con la que cuenta el lector (Martínez y Murillo, 2013, p.180).

La tercera concepción tiene que ver con relacionar y ver en la literatura únicamente un instrumento para enseñar la lectura y escritura, aspecto que ya se señalaba en Álzate (2011). En este sentido, Martínez y Murillo ponen en evidencia la fragilidad de este paradigma con una bibliografía que muestra la riqueza de la literatura al abordarla con perspectivas diferentes al sentido alfabetizador. La literatura como expresión estética, histórica, cultural, ideológica, intelectual, axiológica, intertextual y, en sí, humana, requiere de un ejercicio de lectura distinto. Martínez y Murillo, y vuelven a Cárdenas Páez, para considerar que la lectura de la literatura debe entenderse como una actividad significativa que basada en la interpretación del sentido textual y en la producción de discurso comprensivo, requiere un lector cooperativo. Por eso se necesita de un lector activo, plural, crítico, creativo, vital y competente, capaz de superar los hábitos de la lectura literal con fines solamente informativos (Martínez y Murillo, 2013).

La cuarta concepción tiene que ver con enseñar literatura a partir de los géneros literarios. Sin embargo, para Martínez y Murillo que sea uno de los enfoques a las que acuden los docentes no significa que se esté utilizando de la manera adecuada. Ellas consideran que falta explorar en didácticas específicas y la mejor manera no es mostrando ejemplos como suele ocurrir en las aulas de clase, sino dando claves y procedimientos mediante un ejercicio continuo. En la investigación que realizaron las autoras encontraron bibliografía valiosa como la de Reyes que se especializa en el terror y considera que, a partir de la tensión narrativa, se abren las posibilidades de disfrute de la lectura y la escritura. Su propuesta metodológica comprende cuatro estrategias: análisis literario, guía de lectura, animación a la lectura y comprensión. Respecto al minicuento, Jaramillo aduce que el nivel literario de este género, estimula la imaginación y factores

emocionales como: el estremecimiento, la fascinación y la sorpresa, que exige de los talleres literarios un nivel doble de comprensión, en cuanto a la escritura como a la lectura (Martínez y Murillo, 2013).

Respecto al papel de la narrativa y la lírica en la didáctica de la literatura, las autoras referencian a Vásquez quien considera que debido a la avalancha informativa se ha perdido la capacidad de asombro y de sensibilización, al punto de que se dejan de apreciar las pequeñas cosas y es allí donde la lectura habitual de poesía puede servir para generar conmoción y asombro en los estudiantes, y esto es lo más importante para generar una didáctica de la escritura poética. Dentro de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lírica, se cuenta con planes de aula, secuencias didácticas y talleres de aproximación compositiva.

En cuanto a la enseñanza de la dramática se cuenta con algunas fuentes bibliográficas, como la de Vargas Celemín, que focalizan en la enseñanza y el aprendizaje del teatro como medio para fomentar la creatividad, la lúdica, la sensibilidad y la imaginación en los estudiantes, esencialmente de Educación Básica y en jóvenes, presentando técnicas, estrategias y algunas reflexiones pedagógicas. No obstante, la focalización en subgéneros teatrales como la tragedia o la comedia o en otros géneros literarios, es escasa. Esto se debe a que el material encontrado, se presenta como una sensibilización y apertura al hecho teatral en niños y jóvenes que no profundiza en las particularidades genéricas; pero si tienen en cuenta otros aspectos literarios como por ejemplo la escritura del texto dramático. Por su parte, Rosa Figueroa considera relevante la creación de guiones teatrales en los estudiantes, pues estos suponen un trabajo cognitivo y lúdico en el que se construyen saberes y se juzgan valores éticos y sociales (Martínez y Murillo, 2013).

Por último, las autoras Martínez y Murillo consideran que frente los géneros propios de la cibercultura, puede decirse que estos pueden facilitar la comprensión y producción de textos y optimizar competencias a nivel comunicativo y tecnológico, pero se hace necesario que lo simbólico, lo virtual y lo mediado conformen un novedoso paquete de atracción estética para las actuales generaciones; también, que las propuestas didácticas e investigaciones que incorporan

las TICS a la enseñanza de la literatura, aunque escasas, cimenten los estudios al respecto. Dentro de las pocas propuestas se encuentran las de Octavio Henao quien propone a partir de un módulo de alfabetización digital, para acercar a los niños en etapa escolar (120 niños de tercer y cuarto grado de escuelas públicas de Medellín) a la escritura académica (Martínez y Murillo, 2013).

Según Vallejo (2015) se reconocen siete enfoques en la didáctica de la literatura: En primer lugar, está el enfoque comunicativo en el que la literatura se concibe como un discurso con el que se pueden desarrollar competencias en el estudiante. En segundo lugar, están las propuestas didácticas cuyo propósito es el hecho literario, en este enfoque el propósito es traducir las experiencias propias de la crítica y la teoría literaria a los problemas de la didáctica. La reflexión hermenéutica aquí es muy importante pues busca la relación entre la significación que vehiculan las obras literarias y las competencias particulares. En tercer lugar, se encuentran las didácticas de perspectiva literaria centrada en el lector en el que se enfatiza la recepción del texto y en el goce estético, llamada también didáctica de la lectura. En cuarto lugar, se encuentran las didácticas de perspectiva pedagógica centrada en el alumno (y no en los contenidos o en el profesor) haciendo especial hincapié en los procesos de aprendizaje, la actividad cognitiva, comunicativa y de valoración estética. En quinto lugar, se encuentran las didácticas de perspectiva psicológica centrada en los procesos cognitivos, de carácter constructivistas, en la que prima el interés por los procesos comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación, siendo sus objetivos primordiales formar hablantes competentes, lectores eficaces, redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás. En sexto lugar, se encuentran las didácticas de perspectiva audiovisual y el diálogo cultural. (Vallejo, 2015)

Como se mencionaba anteriormente, la didáctica de la literatura también se ha abierto hacia los medios audiovisuales (cine, televisión, vídeo), auditivos y digitales en el desarrollo de las tecnologías de información TICs. Este enfoque es muy importante ya que además de analizar estos medios según su relevancia escolar y social valorando sus fines educativos, curriculares y sicológicos, se busca desarrollar modelos para una aplicación y enseñanza crítica e innovadora.

La lectura del libro en formato físico va cediendo terreno a otras experiencias lectoras y a otras formas de interacción que transforman para las nuevas generaciones el sentido que dan a las obras. Vallejo (2015) en sus continuas exposiciones sobre los avances de la línea didáctica de la literatura desarrollados en la Maestría en Estudios literarios de la Universidad Santo Tomás reafirma la tesis de Alzate (2011), pero asume que actualmente los temas multimedia e imagen como texto son perspectivas posicionadas desde las que se proponen formas de abordar la literatura sin encontrar mayor resistencia dentro de la academia, a diferencia de Alzate que los consideraba estudios emergentes dentro del enfoque comunicativo.

El diálogo con los estudios culturales y con las reflexiones sobre las nuevas tecnologías hace que se replanteen cuáles son hoy los agentes del hecho literario, y en este sentido, qué significa enseñar a leer o a escribir literatura en la actualidad. En séptimo lugar, la perspectiva de la didáctica de la escritura, Se trata aquí de promover y estudiar la expresión o producción del discurso literario (Vallejo, 2015).

Finalmente y no con el ánimo de agotar esta aproximación retrospectiva de la didáctica de la literatura, pues soy consciente que quedan muchos textos y estudios realizados por investigadores y académicos al respecto por abordar, haré referencia al texto compilado por Carlos Arturo Guevara Amórtegui.(2015) denominado "*Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas*" editado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, es un texto colectivo resultado de la investigación de difentes doctorandos del Doctorado Interinstitucional en Educación, texto que incluye ensayos escritos por profesores y estudiantes de primerísimo nivel académico, todos ellos investigadores y estudiosos del problema de la literatura como dimensión posibilitadora de nuevas miradas sobre el hombre y la vida, que abordan la enseñanza de la literatura desde distintas miradas en primer lugar haré relación a algunos de ellos: Guevara A. en "*De la realidad a la fantasía: apuntes para una poética de la enseñanza de la literatura*", trabaja la literatura desde tres componentes del mismo horizonte que aborda tres zonas: zona 1 o dimensión de la experiencia cotidiana y del interés vital. Hay una zona intermedia, mucho más vasta y poco determinable, que parte del límite de la Zona 1, bastante alejada ya del punto cero; será la Zona 2 u hogar de la

imaginación. Y a una tercera y última parte de este diseño imaginario –la más borrosa y más alejada del vértice o punto cero del ángulo, también la de mayor indeterminancia– se le puede denominar zona 3 o región de la fantasía.

> "Lo poético, la poiesis –como descubrimiento o constitución de nuevos sentidos–, que es, al fin y al cabo, lo que importa considerar cuando se habla de la enseñanza de la literatura, cabe en cualquiera de esos formatos y gracias a ellos pueden establecerse esos contactos fundamentales con el mundo cotidiano, con las realidades íntimas y con los problemas y sentimientos de los niños y jóvenes. Enseñar literatura es en realidad, y ciertísimamente, posibilitar a los niños y niñas el ingreso a la dimensión poética, a la dimensión simbólica de la existencia humana. No puede ser otra cosa." (Guevara, 2015. P.16)

Igualmente Pedro Baquero Másmela en el texto "*Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha*" quien con gran astucia nos obliga a volver a la mirada de la funcion lectora y la escritura de invención y experiencia literaria.

> "Hacer de la escritura literaria parte sustancial de los contenidos de enseñanza es, como ya se indicó, una posibilidad pedagógica que tiene el doble propósito estético y político de ampliar el goce con la palabra y situar a profesores y estudiantes en el otro lado de la experiencia literaria: la de la producción de escritos de ficción. (Baquero, 2015.p. 41)

Este libro cuenta también con los aportes de Miguel Ángel Nicholls Anzola en el texto "*Preguntas por la cuestión del canon literario en el ámbito de la escuela colombiana*" que inicia con la descanonización del canon al relatar la experiencia o lugar del comic en la lectura y en la escuela y cuestiona del porqué y para qué se propone en nuestra educación colombiana que más que acercar distancia al lector.

> "Ojalá en los hogares se incentivara la lectura como una actitud diaria y fructífera, vista como espacio de unión familiar. Quizá en algún momento en el aula se podrá leer simplemente porque

> no ha muerto la posibilidad del asombro, leer llanamente porque hay una relación íntima con el texto que nos invita a dejarnos ir entre sus páginas y sumergirnos en su compañía –y no se trata de la tan trajinada discusión de la función de la literatura, discusión ya vieja y acartonada que pretende a la larga objetivar la literatura–. Pues sólo así se dará una función a la literatura (enseñar, inquietar, producir conocimiento, criticar, reflejar la sociedad) y con ello será posible que un lector entre en diálogo eficaz con el texto y no en un diálogo de sordos donde el texto habla y el lector sufre o ignora" (Nicholls, 2015, p.85)

Guillermo Bustamante Zamudio en su texto "*Algunas vicisitudes de la enseñanza de la literatura*" se ocupa de del caso de la enseñanza de la literatura y, en ese marco, sólo de algunos de sus aspectos. Asumir la finalidad de trabajar con esta asignatura (desde la escuela básica hasta las licenciaturas respectivas) ha pasado por preguntarse si ella está para que los estudiantes:

a) hagan literatura; b) conozcan la historia de la literatura; c) aprendan teoría sobre la literatura; d) analicen obras literarias; e) obtengan una sana diversión; f) aprendan lúdicamente todo tipo de temas; o g) alcancen una "cultura general..." (Bustamante, 2015. p.141)

Igualmente, Zamudio (2015) aborda diferentes topicos de discusión en la enseñanza de la literatura

> "Las posturas enumeradas acerca de la enseñanza de la literatura señalan, respectivamente, hacia los siguientes tópicos: a) la producción simbólica propia del campo: en nuestro caso, la creación artística literaria; b) la inserción histórica de tal producto, es decir las modalidades que la literatura ha tomado en el tiempo; c) el estudio científico: en nuestro caso, la literatura tomada como objeto propio de una ciencia, o sea, otra modalidad de la producción simbólica; d) la aplicación de una teoría: los análisis de obras específicas, hechos por una teoría literaria; e) el efecto propio del producto: en nuestro caso, el llamado efecto artístico (o estético) que produciría la literatura en cuanto arte; f) el uso escolar, pero no con- comitante, del producto: en nuestro caso, la literatura como medio para instruir en temas no propiamente literarios, pero

> considerados allí como necesarios; y g) una forma de apropiación social del producto: en nuestro caso, la literatura como parte de la información, circulante en la sociedad, considerada de dominio necesario como mínimo cultural". (Bustamente, 2015.p.142)

A manera de colofón desde la línea de investigación de pedagogía y didáctica del lenguaje y la literatura inscrita al grupo de investigación Fray Antón de Montesinos de la Universidad Santo Tomás me referiré a algunos de los resultados de la lectura y análisis de los documentos referencia del MEN a saber Lineamientos Curriculares (LC) (1998), Estandares Básicos de Competencias (EBC) (2002) y Derechos básicos del aprendizaje (DBA).(v2.2017)

LC es un documento que cuenta con una breve estructura conceptual y teórica respecto a lo relacionado con enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la literatura, que comparado con los documentos referenciados de EBC y DBA resulta ser superior, por decir algo, frente a la ausencia de estructura conceptual y teórica de estos últimos documentos, situación desconcertante pensando en que el destinatario de los mismos serán maestros que esperan recibir del MEN un documento referente adecuado para abordar el compromiso formativo en el saber de lenguaje y literatura de fácil acceso y comprensión del mismo, para poder contribuir a los propósitos formativos en lenguaje y literatura. Requisito en el que se quedan cortos los documentos.

La progresión de los aprendizajes es evidente desde la intencionalidad de las políticas públicas, la Ley General de Educación y los documentos oficiales expedidos por el MEN para el desarrollo de la Lengua Castellana durante el ciclo educativo del estudiante: Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA v.2 2017). Desde la Ley 115 se reconoce que los objetivos propuestos para el ciclo inicial (preescolar) difieren a los propuestos para la educación media según las etapas de desarrollo del estudiante. Por ejemplo, en preescolar se deben propiciar espacios para el desarrollo motriz necesario que facilite el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas, a su vez se procura el crecimiento armónico y equilibrado del niño, así como, el reconocimiento de su cuerpo y entorno. Mientras que, al terminar el ciclo de formación, el estudiante habrá

desarrollado a través de diferentes áreas un acercamiento científico a los variados campos del conocimiento y por lo mismo, tendrá las habilidades necesarias para acceder al ingreso de los estudios de educación superior (pregrados) en universidades de su interés.

Un aspecto muy importante que se rescata con el documento de los (DBA v.2 2017) respecto a la formulación de la enseñanza de la Lengua Castellana es la posibilidad de dar aplicación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la autonomía docente al dirigir la clase, ambos propuestos desde la Ley 115 y los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (LC 1998). Con la formulación del documento de los Estándares, la comunidad docente centró su atención en el desarrollo de los contenidos, a pesar de que el mismo estándar formulaba procesos de trabajo, sin embargo, el mismo proceso se convirtió en un contenido curricular.

Así entonces, lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes. Esos efectos podrían alcanzarse desde la dimensión estética, si en esta dimensión se introdujera, por ejemplo, el desarrollo de la argumentación oral y escrita, y no sólo el desarrollo de la "recreatividad"; también podrían alcanzarse en la dimensión de la historiografía literaria, siempre y cuando se leyeran y analizaran las obras mismas, con la preocupación puesta hacia la interpretación. (MEN, 1998, p. 52).

En conclusión, si los documentos propuestos por el MEN tratan de dar una orientación general a la "enseñanza" de la Lengua Castellana y la Literatura, aún hay caminos que se deben recorrer. La progresión de aprendizajes propuesta existe, sin embargo, está en manos del docente verificar el nivel de desarrollo de los mismos, del mismo modo, el determinar cómo se realizará el perfeccionamiento de las competencias del estudiante a través de las aproximaciones en aula de la literatura, la comprensión y producción textual. Por otro lado, los documentos aquí tratados aún no han llegado a explorar la fundamentación multicultural y plurilingüe que acaece Colombia, ya que, el uso de una lengua, como en este caso la castellana, determina

relaciones de dominio frente a lenguas aborígenes, y excluye en su aprendizaje, la naturaleza, dominio y apropiación incluso de la literatura étnica.

En general, la nueva formulación de los DBA (V.2, 2017) procura reconocer los procesos de aprendizaje en los estudiantes a través del desarrollo de competencias, es recomendable esperar que no se cierren nuevamente en ejes temáticos que expliquen teorías, momentos históricos o gramaticales, en lugar de poner en juego su aplicación, y reconfiguración contextual.

He allí donde está el meollo final de los documentos ministeriales, han procurado abordar el contenido temático necesario, pero aún deben evaluar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que lejos de estar en la inmediatez de su adolescencia, buscan encontrar un lugar donde ser y estar en el mundo. Los aprendizajes de la escuela (históricos, gramaticales o teóricos) aún no pueden ser utilizados en la cotidianidad, donde el vecino del barrio fue desplazado por la violencia, y donde, la interrelación de sujetos, está determinada por las necesidades contextuales de alimento, ropa o drogadicción. Leer la cultura, comprender el entorno y volver la educación a la humanidad es una tarea compleja que en lugar de subvertir la escuela, busca dar al estudiante la particularidad de entender el mundo que lo rodea, de vivirlo y de orientarlo hacia un aprendizaje que lo lleve más allá de su inmediatez para constituirlo como parte de una sociedad cambiante.

Referencias bibliográficas

Aguirre, Y., Vásquez, F., y Díaz, A. (2000). *Didácticas de la literatura en la escuela*. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas-Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación.

Alzate, M. (2011). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de ciencias humanas. 23*. En: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm

Bolívar, A. (mayo 15-16 de 2003). *Retos actuales del área de didáctica y organización escolar en el ámbito universitario: Experiencias, interrogantes, incertidumbres*. Reunión Área Didáctica y Organi-

zación Escolar. España: Universidad de Granada. En: http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20currículum .pdf

Caicedo Palacios, Adolfo (2006) "Estado del arte del área de literatura en Bogotá D.C". Alcaldía de Bogotá D. C, Bogotá sin indiferencia,

Cobo Borda, Juan Gustavo. Poesía y novela de Colombia en la década del 80. En: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo10.htm. Consultado el 20 de mayo de 2016.

Colombia Aprende, Leer es Mi Cuento. En: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/88257, consultado el 18 de febrero de 2016.

Cruz Calvo, M (s.f) Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva. En: http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf. Consultado el 6 de octubre de 2014.

Guevara A (2015). Enseñanza de la literatura: perspectivas contemporáneas /... [et al.]. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Guzman J (2014). La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos. En: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/59/1/PA0740.pdf

Jurado, Fabio. (1998). Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela

Mantilla, A. y Muñoz, H. (2011). La aventura en la literatura. El encuentro de dos mundos: Homero y Poe. En García, J. (Ed.), *Obra maravillosa 4,* pp. 113-131. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Marín, P. (septiembre 22-25 de 2010). *Investigación literaria: Los retos de la institucionalización y la sistematización del saber.* II Congreso Internacional de Literatura Iberoamerica. Bicentenario de la Independencia. Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. Bogotá, Colombia.

Martínez, M. (2000). La investigación en el aula. *Agenda Académica, 7 (1).* En: http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf

Martínez, Z. y Murillo, A. (enero-Junio de 2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia los últimos diez años. *Revista Grafía, 10 (1),* pp. 175-191. En: http://www.fuac.edu.co/

recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
Moreno, M. y Carvajal, E. (2010) La didáctica de la literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y Saberes (33),* pp. 99-109. En: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/4118/1/MorenoMonica_2010_didacticaliteratura.pdf
Mosquera, C. (enero-Junio de 2011). Reflexiones en torno a la investigación sobre formación de profesores desde la perspectiva del cambio didáctico. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. 3* (6) Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. En http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734002.pdf
Ospina, William (2013). *La lámpara Maravillosa*. Mondadori, Bogotá Colombia, pp 85-98
Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Debates,* 16 (1). Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Pp.175-185.
Sánchez, C. (2010). En: *http://www.academia.edu/18732587/Didáctica_de_la_literatura_en_la_escuela_colombiana*
Vallejo, R. (septiembre 22-25 de 2010). Resultado y prospectiva de investigación: Didáctica de la literatura y lengua castellana. *II Congreso internacional de literatura iberoamericana. Cartografías literarias: Rutas, trazos y miradas. Seminario 4. Didáctica de la literatura y nuevas tecnologías.* Universidad Santo Tomás. Facultad de Filosofía y Letras. Bogotá, Colombia.
Vallejo, R. (2010). *Una aproximación al estado del arte de la concepción didáctica desde la práctica pedagógica.* Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.
Vallejo, R. (2014). Problemas de la enseñanza de la literatura. Programa Maestría en Estudios Literarios. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.
Vallejo, R. (2015). *Línea didáctica de la literatura*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás de Aquino. Facultad de Filosofía y Letras.

De la práctica al discurso pedagógico: una visión crítica

Jesús Alfonso Cárdenas-Páez
Universidad Pedagógica Nacional

> El hombre social está inmerso en fenómenos ideológicos, rodeado de 'objetos signo' de diferentes tipos y categorías: de palabras, realizadas en las formas más heteróclitas, pronunciadas, escritas y otras, de aserciones científicas; de símbolos y creencias religiosas; de obras de arte, etcétera. Todo esto en su conjunto constituye el medio ideológico que rodea al hombre con su densa atmósfera. Su conciencia vive y se desarrolla en este medio. La conciencia humana establece contacto con la existencia, no directamente, sino mediante el mundo ideológico que la rodea.
>
> Bajtín & Medvedev, 1994, p. 55.

El estudio del lenguaje, en la Modernidad, obedece a una orientación sistemática que se concentraba en la lengua y se apuntalaba en dicotomías; esta mirada tuvo consecuencias tanto en la práctica como en el discurso pedagógico, por cuanto se centralizó en el signo, en la transparencia del significado y en una pragmática declarativa, cuyo mayor efecto consistió en concentrar la atención académica en el discurso formativo de la ciencia, asentado en la objetividad, la demostración, el análisis y la generalización.

Esta propensión poco ha variado a pesar de la importancia que cobró el giro lingüístico durante el siglo XX; es así como, ajeno a una perspectiva crítica, el discurso educativo poco reconoce la diversidad de signos, códigos, textos, discursos, intertextos, valores, imaginarios,

ideologías, puntos de vista, etc., que alimentan las distintas concepciones del mundo. Sin embargo y por paradoja, en educación existe una tendencia marcada a hablar de la diversidad, la interculturalidad, la inclusión, la práctica pedagógica, sin que se tenga suficiente claridad acerca de la acción y la mediación educativa que ejerce el lenguaje como tal.

Dada la dinámica asumida por éste a lo largo del último siglo y la ganancia de su mirada desde la semiosis, el discurso, la cognición y la interacción, se ha generado una ruptura en las maneras de concebir la realidad y se ha tejido una red arquitectónica en torno al ser humano que, en relación consigo mismo, con el otro y con el mundo, se convierte en un constructor de lo real en términos de valores que, en el horizonte de la cultura, la sociedad y la historia, lo convierten en un permanente productor de sentido.

Por eso, es propósito de esta breve indagación abordar el discurso pedagógico, con el fin de formular algunas tesis en torno a su naturaleza y analizar sus proyecciones pedagógicas críticas, desde la perspectiva arquitectónica y dialógica de Bajtín. Con ese fin, vamos a fijarnos en las relaciones que el discurso contrae con la acción y la mediación y, en particular, con la práctica pedagógica para contribuir parcialmente al mejoramiento de la educación.

1. Discurso, acción y mediación

El discurso es un tipo de acción humana de agentes mediados por el lenguaje con el fin de producir sentido, hacerlo circular y comprender a través de enunciados. Esto ocurre cuando el hombre siente, percibe, piensa, imagina, intuye o actúa en el mundo y sobre el mundo. El actuar presupone que, en las relaciones humanas, no hay un contacto extrasemiótico y que los procesos típicos de la actividad del hombre transcurren gracias a la mediación del lenguaje, es decir, a su 'hacer discursivo'. Pero, no es este el único sentido en que usamos esta palabra. Dado que el ser humano hace cosas siempre en situación, es decir, frente a otras personas, frente a objetos y sucesos del mundo y frente al lenguaje mismo, el discurso es una forma de interacción que configura el quehacer humano como su manera específica de

'habitar' el mundo, dentro de los márgenes de su morada exclusiva: la cultura y su amplia estela de valores. En resumen, el conocimiento y el comportamiento humanos son de naturaleza discursiva, pues siempre se dan en términos de lenguaje.

La intersección de estos campos es comprensible desde Vygotsky (1989), quien propone que la mediación semiótica del lenguaje obedece a la "ley de doble formación": es social e individual, social y psicológica. Los orígenes de dicha mediación están en las relaciones que los seres humanos contraen entre sí; de igual modo, echa raíces y se traslada al campo de la interiorización de los procesos mentales superiores; este es un proceso ideológico y de conciencia, territorializado por el lenguaje.

Por eso, las relaciones sociales y los procesos de interiorización psicológica resultan sustancialmente modificados en cuanto no son un simple reflejo de lo que ocurre en la realidad sino producto de la construcción psicosocial de seres humanos en interacción. En este proceso, el lenguaje media en el conocimiento multiplicando las formas de la representación, reconstruyendo y controlando la actividad superior, dándole la flexibilidad y dinamismo operacional al sistema que, a la vez, ancla en el contexto y cobra independencia de él. Asimismo, regula y equilibra (Serrano, 1978) el comportamiento humano situándolo en el terreno de la acción y convirtiéndolo en una praxis intersubjetiva que se pliega sobre el sujeto y, a la par, apunta hacia el otro y hacia el mundo. A ese despliegue, no escapa el lenguaje que crea una situación de autorreferencia visible en los aparatos discursivos (Charaudeau, 1983).

A tenor de estas consideraciones, el lenguaje supera la naturaleza de simple instrumento y asume la de mediador semiótico y discursivo que, más que hacia un objeto externo, se orienta hacia la acción inscrita en los modos de conocer y en la conducta de sujetos humanos y hacia sus propias operaciones lingüísticas. Esto despliega los códigos de sentido que, cargados de contenido y de valor, resultan sustancialmente transformadores del mundo, los sujetos y el lenguaje mismo.

Hacemos, entonces, discurso cuando nos referimos al mundo, cuando decimos qué acontece en él, cuando hablamos de nosotros mismos

como usuarios del lenguaje pero también cuando hacemos referencia al lenguaje mismo (Cárdenas, 2011b). Estos dispositivos definen algunos asuntos de interés pedagógico; en primer lugar, precisan el papel del lenguaje en el conocimiento y la conducta como acción mediada capaz de crear referencia discursiva con respecto al mundo, a los hablantes, a los sucesos y a sí mismo. La atención pedagógica que se le preste a estos asuntos nos lleva a pensar que la creación de referencia como acción pragmática incide en la construcción del conocimiento pedagógico.

Lo segundo nos dice que el lenguaje tiene poder refractario. Este poder exige, por un lado, tomar distancia de la representación y, por otro, no perder de vista su jurisdicción sobre los puntos de vista, modalidades y perspectivas que dan curso a las ideologías y valores que saturan el discurso y lo transforman en territorio de conflicto social. En tercera instancia, aparece la capacidad para expresar, poner acentos, enfatizar de los sujetos discursivos y dar rienda suelta a los sentimientos, teñir de afectos la expresión, apelar a múltiples formas sensibles y cargar de emoción los enunciados, de donde se desprende que las formas del lenguaje no cumplen solo la función de signos.

En atención a estos tres factores, el lenguaje se despliega sobre el intenso sentido cultural que lo hace posible cuando los sujetos encarnados —cuerpo, alma y espíritu—, asumen posiciones y situaciones perceptivas que, como resultado de la extraposición frente a los demás, generan las potencias del acontecimiento del sentido. Al hablar de la encarnación, es preciso considerar que el conocimiento no es solo comprensible desde una perspectiva logocéntrica; el conocimiento implica una inversión somática, visceral, de deseo al que se le da sentido y se le responde a través de la materialidad corpórea que se manifiesta mediante la vivencia, los afectos, las sensaciones, los discursos, la ideología, los rituales que lo hacen posible; todo ello se evidencia en los signos (imágenes, símbolos, indicios, señales) que marcan las relaciones entre los sujetos (McLaren, 1997). Por tanto, a distancia de las pretensiones humanas en cuanto a la visión de mundo y al dominio de la cultura, tenemos un poder reducido que solo nos permite apoderarnos de parcelas de realidad que requieren ser completadas desde la extraposición frente al otro/Otro.

En resumen, el lenguaje es, mediación, dialogismo, polifonía; su estructura no es rígida ni exclusivamente compuesta por relaciones dicotómicas, excluyentes como tampoco su sistema es sólido, estático, permanente que se conserva para garantizar la comunicación interhumana. No, el lenguaje es plástico, flexible, elástico y es un sistema semiótico multinivel, orgánico, autorreferente y dinámico, en permanente cambio, sujeto a circunstancias y condiciones pragmáticas, complejo en sus múltiples maneras lógica y analógica de significar la realidad y de construir visiones dialécticas y analécticas del mundo (Cárdenas, 2011b).

1.1 Discurso y producción de sentido

El discurso, como producción enunciativa del sentido transcodificado a través de textos, nos revela su capacidad autorreferencial que diversifica la acción en el contexto de las formaciones discursivas y en la dirección de múltiples interdiscursos.

El interdiscurso nos dice que el discurso se sostiene sobre el discurso previo, de modo que la enunciación es un juego puesto en escena donde coinciden, por igual, otros discursos de naturaleza filosófica, histórica, social, religiosa o crítica. A la luz de esta consideración, los discursos no solo se producen y consumen sino que, también, se reproducen en cuanto complejo de 'representaciones' relacionadas con lo que se dice, se puede/debe decir a través de los géneros contextualmente adecuados a situaciones.

Así se configura un recorrido por la memoria de los textos, la cual se alimenta de imaginarios, acoge simbolismos, postula valores, asume perspectivas y puntos de vista, diversifica dialéctica y analécticamente conocimientos y postula ideologías que, más que reflejo de la realidad, son índices culturales y modos de mediación entre el hombre y el mundo. Considerando que la situación discursiva se construye como relación intersubjetiva e interobjetiva entre el yo/otro/mundo, los discursos se organizan apelando a prácticas que se ordenan en torno a formas de representación (miméticas, diegéticas, methéxicas, simbólicas, imaginarias, indiciales, etc.) o a formas de interpelar a los agentes discursivos mediante discursos declarativos, injuntivos, prescriptivos, formativos, etc. De la misma manera, di-

cha memoria configura mediaciones heterogéneas que multiplican el sentido. Esta riqueza activa y mediacional nos indica que el lenguaje está ligado al destino temporal e histórico de los hombres que así entroncan y asimilan la cultura de su grupo, más allá del cliché de la identidad.

Por eso, en nuestras prácticas comunicativas, no solo informamos e interactuamos; también damos salida a nuestros pensamientos y sentimientos, adoptamos ciertos temas y sobre ellos ponemos intereses, valores, miradas, percepciones, afectos, emociones, acentos personales. Cuando nos comunicamos, nos expresamos sobre nuestras vivencias y experiencias y compartimos prácticas humanas para enriquecernos, transformarnos y progresar personal y culturalmente.

La comunicación discursiva, entonces, es una práctica vinculante necesaria a la existencia de los hombres y uno de los factores más importantes del desarrollo social en cuanto contribuye a la materialización de estructuras mentales y redes ideológicas propias de una formación social; es, también, el espacio de convergencia y conflicto de los discursos de acuerdo con la bondad epistemológica (intersubjetiva e interobjetiva) del discurso. Es esta la bondad epistemológica que, por definición, tiene el discurso para atraer y referirse a cualquier cosa dentro del ámbito humano. No hay materia alguna que le sea extraña al lenguaje. Mediante este procedimiento, las prácticas discursivas apelan al uso de signos y géneros diferentes con el propósito de romper con significados consolidados y ponerlos en el tinglado social, donde el hombre se configura como sujeto en conflicto que busca maneras de ser y de hacer en el terreno de la formación discursiva (Foucault, 1970) desde donde se definen reglas acerca de lo que se puede decir, cómo, cuándo y dónde se debe decir. Ese sujeto, según Foucault (2009, p. 128), manifiesta su presencia en dos direcciones: “Hay dos significados de la palabra sujeto: sujeto a otro por control y dependencia, y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto”.

A la par, el discurso aparece también como antidiscurso en varias direcciones; por un lado, controvierte el discurso previo y, por el otro, se controvierte a sí mismo en cualquiera de sus posturas: temática,

perspectiva, intencionalidad, punto de vista, etc. En cuanto a lo primero, el discurso intenta romper con el canon o norma. Cuando el discurso anterior se consolida como norma, la que le sigue provoca lentamente el derrumbamiento de aquella obedeciendo a una historia de sensibilidades, de imaginación, de nuevas miradas y formas de pensar las cuales se asientan en nuevas visiones, posturas, creencias, intereses, en una nueva visión de mundo que afecta tanto a las concepciones de la realidad como del lenguaje.

La capacidad productiva del antidiscurso pone en cuestión su naturaleza, a la par que enriquece el conocimiento del mundo, amplía la visión estética y produce una nueva ética de encuentros y desencuentros, donde coinciden la unidad y la fragmentación. Cuando prospera el antidiscurso, deja puertas abiertas a los autores para que se representen, impliquen y desdoblen; al texto para violentar los órdenes canónicos y dar salida a la desorganización y a la fragmentación; al lector para que surja como organizador y acomodador del texto, para que lo adapte a circunstancias locales y se comprometa con múltiples lecturas.

El antidiscurso opera en varias direcciones, tal cual corresponde a su naturaleza dialógica y autorreferencial. En primer lugar, controvierte el discurso previo o se controvierte a sí mismo en cualquiera de sus posturas: temática, perspectiva, intencionalidad, punto de vista, modalidad, etc. En cuanto a lo primero, el discurso intenta romper con el canon o norma. Cuando el discurso anterior se consolida como norma, el siguiente lo derrumba obedeciendo a una historia de sensibilidades, de imaginación, de nuevas miradas y formas de pensar las cuales se asientan en nuevas visiones, posturas, creencias, intereses, en una nueva visión de mundo que afecta tanto a las concepciones de la realidad como del lenguaje.

Frente a esta postura sincrítica, el discurso asume también la postura anacrítica, para lo cual se construye como escritura de la conciencia de la forma que se objetiva como palabra, denuncia sus mecanismos, pone en crisis la representación, hace crítica de sí mismo, se compromete con las crisis históricas, genera una nueva ética del lenguaje o aprovecha intertextualmente discursos aledaños.

Esta situación plantea diversos retos a los sujetos que se educan a través del discurso; por ejemplo, le exige al lector romper con esquemas particulares de las formaciones discursivas adquiridas; le propone multiplicarse como sujeto en la diversidad de contextos en la nueva situación. El resultado es una metamorfosis que implica renovar los planos del conocimiento y de la acción, convertir el sentido en foco de interpretación dentro de contextos culturales, romper con significados anquilosados, multiplicar los puntos de vista, los tiempos y los espacios. Es, entonces, cuando el lenguaje deja de ser transparente, se hace autoconsciente, implica a los sujetos discursivos, procura la opacidad, reconoce la incapacidad para decir o se niega a decir, prefiere lo no dicho, el silencio, lo inefable.

En esta dirección crítica, el antidiscurso toma distancia de la vocación refleja del signo, enriquece el conocimiento del mundo, se regodea en la visión estética y produce una nueva ética de encuentros y desencuentros entre sujetos y personajes, abre puertas a los agentes discursivos para que se impliquen, desdoblen y aparezcan en diversos planos discursivos, hace que coincidan la unidad y la fragmentación. Cuando prospera el antidiscurso, se violentan los órdenes canónicos, se da piso a la desorganización y a la fragmentación y vía libre al lector para organice y acomode el texto, participe como co-autor y se comprometa con múltiples lecturas.

En general, la educación es un medio de acción y control social que opera desde la virtualidad política. Siendo también una forma de la acción práctica que constituye un proceso orientado a la transmisión de una cultura, y, a la par, un medio de control gracias al cual las sociedades legislan sobre el individuo y le imponen unos modos de comprender y comportarse, la educación es una manera como las sociedades inscriben al individuo dentro de lo institucional. Es, también, un proceso cultural y social, mediante el cual el hombre se instala en la paradoja de educarse para el conocimiento y para la libertad, pero dentro de determinados límites sociales, culturales, históricos, institucionales. En este ámbito, el lenguaje abre el horizonte simbólico de las posibilidades educativas del ser humano, constituye al sujeto, le sirve de mediación, propicia el ejercicio múltiple de la racionalidad, soporta el mundo de la conciencia y de las ideas, enriquece el universo del sentido pero no escapa a la paradoja y ahí

está el peligro: se convierte en instrumento, sirve al significado y se alindera con el ejercicio de la racionalidad de la forma. Este encargo lo ha hecho bien la sociedad moderna, valiéndose de la mediación sígnica que territorializa la conciencia en el individuo y enmarca lo ideológico dentro de la virtualidad de lo social.

Lejos de las pretensiones que ven en el lenguaje un dispositivo sistemático del pensamiento lógico, la concepción prevista en este trabajo en aras de una pedagogía crítica vincula las instancias semiótica y discursiva del hombre con la acción: interacción, pensamiento, sensibilidad, emoción, imaginación. Las consecuencias de esta mirada suponen devolverle el lenguaje al hombre para educarlo como ser de acción. Esta actitud debe incidir en el mejoramiento de la enseñanza, a través de caminos si no ajenos sí distantes críticamente de las tendencias logicista e individualista que han prevalecido en la educación.

2. Práctica y discurso pedagógico

Dado el cuestionamiento de la representación y, por supuesto, de la transparencia del lenguaje, una de las consecuencias que se derivan de esta posición es la visión constructiva y reconstructiva del lenguaje. Esta es una de las líneas que ha cobrado fuerza en los últimos años.

2.1 El acto educativo, diálogo y responsabilidad

Aunque en propiedad no se pueda decir que el acto educativo ocurre en el mundo de la vida, es necesario aceptar que el diálogo que se requiere en él sí tiene mucho que ver con el mundo de la vida. En este diálogo, intervienen dos sujetos cuyo horizonte de sentido es disímil, son dos conciencias que contrastan y se diferencian ideológicamente, dos conciencias que pugnan, la una por imponerse en algún sentido y la otra por asimilar aquello que requiere.

Ahondemos un poco más en esta dirección. En primer lugar, el diálogo que se produce en el mundo práctico en donde normalmente transcurren las acciones del ser humano y en donde se manifiesta la

oportunidad de dicha actuación en contraste con otras voces, otros puntos de vista, otros valores, otras ideológicas es un diálogo crítico; en general, ocurre en contextos cada vez diferentes donde cada uno de los participantes puede asumir funciones de sujeto y adoptar posiciones dentro de la compleja red de sentido que configura un determinado modo de vivir dentro de la cultura. Es en este universo donde se enmarca la acción responsable, la capacidad que cada ser humano tiene de responder a las incitaciones y compromisos del otro para participar en el concierto de voces, de conciencias e ideologías de la sociedad en donde vive. Es un diálogo en el que cada uno de los participantes se compromete con una voz, activa otras voces o se apropia de ellas para poner acentos particulares o para luchar contra voces hegemónicas que tratan de silenciar las voces disonantes o reprimir el mismo dialogismo imponiendo una voz autoritaria por sobre las demás.

En este escenario cabe hablar del acto educativo como acontecimiento responsable o momento pedagógico intensivo orientado hacia el sentido. Este momento intensivo del sentido se produce cuando el aprendizaje se da como encuentro entre el maestro y estudiante en extraposición profunda. Habrá aprendizaje cuando, en la práctica, se produce un excedente de visión y un excedente de conocimiento que tanto el maestro como el alumno aprovechan ya para enseñar como para aprender. El maestro para abrir los espacios del diálogo y para crear el escenario donde se convaliden las voces de los estudiantes; y estos en su esfuerzo por situar sus voces a la altura de las exigencias dialógicas y darles el estatus de responsividad necesario a sus voces. El útil que uno y otro tienen a la mano es el lenguaje "…como una viva concreción socioideológica, como una opinión contradictoria, (que) descansa para la conciencia individual sobre las fronteras de lo propio y de lo ajeno" (Bajtín, 1986, p. 121).

El acto educativo responsable es aquel que se carga de valor en la construcción del sentido y no en la pura repetición del significado. Esto no quiere decir que la acción educativa ocurra solo a través de la palabra o se pueda reducir a la pura verbalización, menos aun si esta se reduce a la voz del maestro. Es necesario tener en cuenta la extraposición y sus consecuencias, el sujeto encarnado con sus puntos de vista, la diversidad semiótica y discursiva, el diálogo como polémica,

la diversidad ideológica y, por supuesto, la acción comprensiva a través del lenguaje en sus visiones dialéctica, analéctica, interactiva y mediacional.

La acción responsable requiere, por ejemplo, darse cuenta de que las escuelas, por su modo de proceder, son escenarios donde los grupos de decisión política imponen el deber ser de la educación, lo que se debe enseñar, lo que se debe aprender, las maneras de actuar, el comportamiento moralmente deseable. Frente a este deber ser que linda con una especie de imperativo categórico resultante de un deber moral fundado en algún principio o norma preexistente a la acción, hay que oponer el deber ser arquitectónico que corresponde al ser como acontecer, que se configura en torno a un ya-ser que acontece en la medida en que es un 'también soy' 'junto a otros', frente a los cuales se debe ser, es decir, abrirse a las posibilidades y actuar de manera oportuna y responsable.

2.2 Discurso pedagógico e ideología

Como se dijo arriba, el poder refractario del discurso se contrapone al poder representativo. Por tanto, el saber académico que caracteriza al discurso pedagógico no puede interferir para que éste escape de la ideología. La relación de necesidad recíproca entre el lenguaje y la ideología, supone que esta es una codificación semiodiscursiva de la realidad vivida, experimentada, conocida y valorada por el hombre, de acuerdo con intereses de clase y necesidades de grupo. Ella es el contexto donde se inscribe la práctica social de los miembros de un grupo social.

La ideología forma mensajes y discursos, en cuyo origen se cruzan simbolismos, imaginarios, valores, saberes y conceptos que pesan en el proceder social de las personas, y que están ampliamente condicionadas por aparatos e instituciones. Las ideologías nacen en las clases, se revelan en los conflictos entre clases, responden a intereses de clases y operan mediante tácticas y estrategias de clase. Tendrán mucha mayor fuerza cuanto mayor sea el poder de una clase o grupo y mayor el esfuerzo y el papel de las estrategias para presentar su interés como general a todas las clases.

La ideología instala al hablante en el territorio histórico-social donde confrontan las diversas ideas que el ser humano construye en su intento de comprender la realidad en interacción con los demás; este horizonte demarca lo percibido y sirve como patrón de referencia a lo contemporáneo. La ideología nos presenta el mundo como un conjunto infinito de posibilidades, pero les impone una norma, unos principios, unas maneras de verlo, unos puntos de vista específicos que, a diferencia de la ciencia, no describen el status quo, sino que justifican el mundo para delimitarlo.

Dado que la escuela educa por lo general a través de la ciencia, la dimensión ideológica no puede ser soslayada de ninguna manera. Es un hecho que los científicos han sido poco permeables a los efectos ideológicos del discurso de la ciencia; alrededor de ella se ha tejido una mitología que gira en torno a la representación, la verdad, la objetividad, la demostración, el análisis, el método. Pareciera ser que cada uno de estos factores constituye un filtro que hace impermeable la ciencia a la ideología; no obstante, al margen de cualquier pretensión totalitaria, la ciencia obedece a momentos históricos.

Todos los productos semióticos, incluido el discurso científico, forman parte autónoma del entorno ideológico de la realidad. Los discursos refractan la existencia social, política, económica en un proceso generativo a su manera. Pero, también, reflejan y refractan los reflejos y refracciones de otras esferas ideológicas, o sea la totalidad del horizonte ideológico. Por ejemplo, en el lenguaje científico se reflejan el medio ideológico y las bases sociales, políticas y económicas, refractados. Siguiendo a Bajtín & Voloshinov (1992), se puede plantear que la refracción ideológica del discurso consiste en que, si bien refleja, tiene autonomía axiológica que le impide: a) Representar de manera directa lo ideológico y lo socieconómico. b) No representar postulados ya hechos sino procesos de formación. c) Reflejar un horizonte ideológico pleno de verdades y caminos divergentes y no ideología en abstracto o la vida misma. d) No reducirse a otras ideológicas ni ser fiel servidor de ellas.

Dada esta condición, a ello no escapa el discurso pedagógico; por eso, el maestro debe mostrarse capaz de asumir los ideologemas filosóficos y éticos en estado naciente, el grado de arraigo que tienen

en el laboratorio social donde se producen y su grado de penetración en la escuela como medio donde circulan. La ciencia, lejos de ser un discurso aséptico a la ideología, está lastrada por la vida de los científicos que también es objeto de representación científica por cuanto ella se nutre de puntos de vista disímiles, se extiende a lo largo de la cultura científica y tiene toda la influencia de la tradición investigativa, que ningún investigador puede esquivar; esta atmósfera ideológica refractada donde actúan los científicos configura el ambiente donde medran los conflictos ideológicos generadores de las visiones científicas. La situación con sus rasgos constitutivos es la misma del trabajador, del maestro, del burócrata, del patrón; la vida científica no es ajena al horizonte ideológico de la vida social, cultural e histórica de cualquier ser humano.

En este horizonte de conflicto ideológico de los discursos y las acciones humanas, también confrontan las prácticas sociales; ellas son el ámbito donde se procesan los ideologemas particulares del contenido cognoscitivo, ético y estético. El ideologema es el eje ideológico o un momento del horizonte ideológico materializado que permea el quehacer científico, filosófico, psicológico, histórico, económico del ser humano. Cada uno de estos campos generará sus ideologemas particulares. Corresponde, entonces, al ideologema unificar los diversos enunciados del texto e insertarlo en el contexto histórico-social.

Por eso, la educación debe ser capaz de leer los ideologemas como una función intertextual (Kristeva, 1974), a través de la cual se materializan las coordenadas histórico-sociales de los géneros particulares tanto al discurso de la ciencia como al discurso pedagógico. Esa interdiscursividad al uso debe impedir que se pierda de vista que el ideologema es un sesgo discursivo dentro del horizonte ideológico, llámese científico o educativo en el marco de una cultura.

En consecuencia y dado que la ciencia moderna es un producto de la burguesía y, en esa dirección, se sujeta a la concepción histórica de un ideologema que tiene fe en el futuro, en el progreso, en la utopía de un mundo mejor, que sigue patrones metodológicos universales, que confía en la razón, en la demostración y aspira a la búsqueda de la verdad, cabría formular varias preguntas en un tono pedagógico: ¿De qué manera puede contribuir al cambio, a la constitución del

sujeto si lo que produce obedece a un enfoque de la realidad? Si la ideología contribuye a la enajenación, ¿cómo comprender, por ejemplo, el papel de la ciencia como discurso donde se cruza lo sígnico con efectos culturales e históricos típicos de la modernidad? ¿Cómo puede contribuir la ciencia a no enajenar, es decir, a impedir el sujetamiento no violento del hombre? ¿Cómo desaliena o contribuye a la desalienación o, al contrario, contribuye al alejamiento de la acción y la responsabilidad?

Aunque no es fácil dar una respuesta a estos interrogantes, sí es preciso tener en cuenta que estamos en una época en que todo está sometido a un cambio permanente. Esta táctica transductiva es visible en los usos del lenguaje. Cabe, entonces, pensar en una serie de relaciones que permitan avistar los nexos entre los cambios sociales: globalización, decolonización, mercantilización, contextualización, diversidad, interculturalidad, inclusión, etc., con lo que ocurre en el lenguaje y su concepción semiótica e interdiscursiva y la distancia que se toma del lenguaje como medio y de los mensajes a favor del sentido como flujo que se orienta no solo en la dirección lógica sino, como ya se ha dicho, por caminos ideológicos, dialógicos y analógicos.

Estas consideraciones nos inducen a pensar, en términos de Giroux (1997, p. 181), que la educación, como política cultural emancipadora, debe abocar sus relaciones con el poder y, por tanto, comprenderse como construcción ideológica de las relaciones sociales. Por tanto, debe ser la expresión de una teoría social radical que luche contra las formas de dominación objetiva y subjetiva para lo cual se requiere un lenguaje crítico y posibilista. Crítico en cuanto vincule el conocimiento con el poder y posibilista en la medida en que sea capaz de informar el currículo como una forma de "…introducción, preparación y legitimación para formas de vida social" no excluyentes (pp. 184-186).

Supuestas estas condiciones, es deseable la transformación tanto de las prácticas pedagógicas y el discurso educativo. En cuanto a las prácticas, se ha de reconocer que el maestro no es el dueño del saber, ha perdido vigencia el manual escolar, ha cedido la exposición, se han multiplicado los medios, ha decrecido la presencialidad, ha cobrado importancia la planeación, ha ganado prestigio el currícu-

lo oculto, se han roto las fronteras de la escuela, han perdido actualidad las recetas didácticas y se han diversificado las estrategias didácticas, se procura negociar el currículo con los estudiantes, se fomentan diversas prácticas evaluativas, se ofrecen paquetes educativos, etc.

Con respecto al discurso, hay que poner en cuestión las temáticas relativas a las competencias, la autonomía del sujeto, la formación crítica y creativa, el imperio de la pedagogía, la autonomía escolar, los proyectos educativos, la investigación para la educación, la gestión escolar, la educación para la libertad, el currículo centrado en el alumno, el currículo contextualizado, la personalización, la evaluación de competencias, la innovación educativa, el currículo oculto, la lectura como práctica interpretativa, la escritura como práctica argumentativa, las nuevas formas de razonamiento, la educación problémica, holística, transdiciplinaria, transversal, etc. Estos son algunos indicios del profundo cambio social y discursivo que han sufrido la educación y las prácticas sociales, los cuales no pueden asumirse sin más como parte del discurso educativo. El sinnúmero de cambios no es ajeno al cambio social global como tampoco a la incidencia que el poder, la ideología y la política tienen en todos los campos de la vida cultural, cambios que se evidencia en la mediación que realiza el discurso.

A la luz de lo planteado hasta aquí, podemos concluir que la educación no es un asunto de instrucción, de información, de libros; tal como ya se dijo (Cárdenas & Ardila, 2010), es un asunto práctico de postura crítica frente a la realidad; la realidad es desde un punto de vista constructivo un concepto concreto, de orden contextual que implica la vida, la experiencia, las prácticas y las visiones de mundo que mueven al individuo y, a la par, le sirven de contexto de sus acciones (Zemelman, 2003, pp. 68-69). Por tanto, involucra factores cognitivos y gnoseológicos, maneras de pensar analíticas y formales, analógicas y sincréticas, visiones dialéctica y analéctica, dominio de lenguajes, dimensiones volitivas, éticas y axiológicas; es una práctica que gira en torno a factores lógicos y analógicos (Cárdenas, 2004), de pensamiento y acción, epistemológicos y éticos, gnoseológicos y estéticos.

Ninguno de estos temas puede ser erradicado de la reflexión acerca de las prácticas y el discurso pedagógico, so pena de mutilarlos y propiciar con ello el enquistamiento de las formas hegemónicas desde las cuales se aborda la problemática educativa.

3. Discurso pedagógico y lenguaje

Es un hecho que el discurso pedagógico no puede ser concebido desde la cosificación del lenguaje; tal cosificación consiste, por un lado, en reducirlo a la lengua, a lo verbal y, por otra, a instrumento de comunicación. La lucha contra la cosificación con que, a menudo, se alude a su papel social, significa tomarlo en una doble dirección: como mediación y acción. El lenguaje no es un instrumento que se usa y se deja. Pensar de esta manera significa, por un lado, reducir el lenguaje a una pura herramienta y, por otra, abandonar la posibilidad de darle algún sentido tanto al lenguaje en sí mismo como a la cultura que habita en él y a su papel en la constitución del sujeto. La cosificación conduce a pensar el lenguaje como una sistema divorciado de la conciencia y a esta como instancia dada antes de cualquier cosa; tal divorcio y tal reificación de la conciencia privan al sujeto de su poder respondente y dialógico y, por supuesto, lo ausentan de las situaciones en que el lenguaje se enuncia para producir los marcos referenciales y relacionales en que se mueve ese sujeto, situado en un universo social, cultural e histórico y posicionado frente a sí mismo, el otro y el mundo.

Como ya dijimos, la palabra está condicionada doblemente por la palabra precedente y por la que le sigue. Ese trasfondo lleno de voces, de pensamientos, de posturas, de principios, de perspectivas, de miradas, de ideologías es la arena del conflicto humano que nos exige tomar postura, sabernos situar, ponernos en situación, posicionarnos de esos elementos desde un cierto punto de vista y ser capaces de apelar políticamente a la argumentación (Cárdenas, 2007b) como mediación para zanjar la diferencia, sin que de allí resulte el consenso. La abundancia y diversidad de ese territorio constituye una reserva cultural puesta a nuestra consideración: en saber usarla, en saber apoderarse de ella, radica el éxito de quien se educa, de quien se forma y en cierta medida de quien educa y de quien forma.

Esto quiere decir que debemos estar preparados histórica y epistemológicamente para decir la palabra que nos corresponde decir, de manera que sea oportuna y debidamente fundamentada, que no sea una repetición alienante sino la búsqueda permanente de la contrapalabra.

3.1 Discurso, polifonía y educación

La búsqueda de la contrapalabra, como instancia fundamental de la comprensión, significa aceptar que la verdad y el saber y todos los productos del pensamiento humano no están en la cabeza de un solo hombre; obedecen a la permanente discusión y búsqueda a través de la comunicación dialógica cuyo asiento es la heteroglosia social de géneros, voces, conciencias e ideologías. Este acontecer obedece a la confrontación de las ideas, a su permanente puesta a prueba, suceso donde, en igual medida, se prueban los hombres, sobre el terreno común de la discusión de la historicidad de las ideas y de su simultaneidad, a pesar de las presiones que ejerce la palabra objetivadora.

Por eso, cuando el discurso científico se pone en escena en distintas situaciones de interacción social, entre ellas el aula de clase, no se puede pasar por alto la formación ideológica a la que responde, su condición histórica, la lucha epistemológica por la constitución del objeto de conocimiento, el esfuerzo metodológico por reducirlo a unos límites, la extracción de una red, el contrato discursivo de objetivación al que se lo somete, las estrategias textuales de su revelación, los rituales académicos a que se somete, los géneros discursivos que nos lo revelan, los valores y visiones a que responde, etc. La ciencia, como objeto educativo, es parte de una formación ideológica que, a pesar de sus pretensiones demostrativas y generalizantes, me sitúa en el discurso ajeno, en el discurso del otro, un discurso que me abarca y me compromete y desde el cual históricamente hablo; la ciencia obedece a un discurso cuya habla está preñada de diferentes voces, conciencias e ideologías.

Por tanto, cabe reflexionar que, en el caso de la ciencia, no hay datos objetivos independientes de los sistemas conceptuales utilizados y estos no son independientes de ciertos puntos de vista, de enfoques particulares; por eso, el mundo que construimos y conceptualizamos

se alimenta del trasfondo cultural que lo hace ambivalente, sedimentado, producto de la praxis humana y expresable mediante discursos de naturaleza ambigua, que construyen su propio antidiscurso. Esto nos dice que la ambigüedad es un constituyente fundamental del lenguaje y que nuestra actitud frente al mundo es, antes que mimética o diegética, de carácter methéxico.

Esto, en lo que concierne a la participación, nos alerta del hecho de que todo lo concerniente a la escuela está condicionado tanto política como ideológicamente y, por tanto, la educación es una forma de institucionalizar y consolidar una ideología que, a propósito de la ciencia, trata de poner a andar a los estudiantes en la certidumbre científica. A través de esta práctica, las escuelas parecieran eludir el debate y zanjarlo imponiendo un único punto de vista con pretensiones universales. De manera estratégica, tal imposición declara la verdad sobre asuntos que culturalmente son ideológicos, cuando sabemos que tales formas culturales no pueden ser mitificadas, ni naturalizadas como saber desideologizado.

De ahí que el maestro no pueda ser solo un transmisor de conocimientos y un consejero acerca de qué tipo de comportamientos deben seguir los estudiantes. De aceptarse que los campos formativos son el conocimiento y el comportamiento, lo dicho entronca con la autonomía como objetivo de una enseñanza orientada más a la producción o construcción del conocimiento que a su mera transferencia (Freire, 1997). Por el otro, al desarrollo de la persona en todo lo que tiene que ver con la conducta humana como una manifestación de la acción cargada de actitudes. Pero este proceder está fuertemente asido a la concepción del sujeto como cuerpo encarnado, relacional; esto en razón de que el cuerpo es fuente originaria de deseos, afectos, emociones, sensibilidad; el cuerpo da origen a numerosas metáforas comprensivas del mundo, es lugar de enunciación y, por tanto, sujeto de inscripción cultural. Cuando el sujeto como cuerpo se ubica en un tiempo y en lugar asume cierta perspectiva de lo que percibe, del mundo que construye, del sentido que le da al mundo percibido. En consecuencia, lo pensable requiere la intermediación de un sujeto corpóreo que siempre impone su huella, deja su impronta en lo que piensa, según su manera de vivir, de experimentar las cosas.

Estas son razones que exigen al maestro tomar postura frente al conocimiento, frente a por qué se escoge ese para educar y no otro, por qué sirve a los estudiantes o por qué no. Asimismo, le exigen adoptar una conducta responsable frente a las insinuaciones que provienen de sí mismo, del otro y del mundo. De esta manera, puede orientar su acción, así como la de los estudiantes, para que cada quien pueda tomar posturas responsables, sin coartadas, sin excusas; estas posturas deben tener la condición de totalidad propia del acontecimiento, único e irrepetible.

Dicho cambio supone que el maestro no puede pasar por alto la polifonía discursiva; por tanto, su papel consiste en tomar conciencia del grado de asimilación de la palabra ajena, de los diferentes grados de alteridad de sus posturas (padre-hijo, maestro-alumno, esposo-esposa), de su dominio de la palabra ajena (de los libros y manuales escolares, de los expertos educativos y de las normas y decretos legislativos sobre la educación), de la carga de expresividad (énfasis, acentos, valores) de dicha palabra, de la capacidad con que la devuelve, de la carga contextual típica de la cultura y de los ecos de la cadena de enunciados de que hace parte, del sobreentendido que implica y en el que se mueve, de la intertextualidad e interdiscursividad de los enunciados, de los grupos e instituciones a los cuales acata, completa, responde, refuta, presupone, 'toma en cuenta de alguna manera' y en diferente grado dialógico (conversación, discusión, polémica, refutación).

A instancias de esta consciencia responsable, el discurso pedagógico no es una acción uniforme sino un proceso divergente en cuyo recorrido el maestro debe estar siempre alerta. Parte del desafío consiste en no perder de vista que en el discurso pedagógico concurren la imitación, la parodia, la transformación, la ironía, la repetición, la estilización, los intertextos, el interdiscurso, la creación de referencia, las operaciones discursivas, la explicación de estructuras cognitivas, la confluencia de signos, símbolos, imágenes, indicios, señales, la multiplicación de puntos de vista, la experimentación y sus resultados, variedad de argumentos, la implicación de los investigadores, las muchas narrativas y el mismo antidiscurso; en resumen, el discurso no es ajeno a ninguna de las condiciones del conocimiento: lógica, analógica, ideológicas y dialógicas, como tampoco a las visiones que

lo configuran: dialéctica, analéctica, ideológica y dialógica (Cárdenas, 2014).

Por lo mismo, el maestro debe interesarse en contextualizar socialmente los problemas relativos a los dos campos formativos de la personalidad: el conocimiento y el comportamiento; por tanto, además de controlar los factores del discurso pedagógico, debe acudir a la epistemología y a la ética, con el fin de avanzar más allá de la instrucción y potenciar en la persona otras formas de razonamiento, la capacidad para construir contenidos, atender a la racionalidad dialógica, abrir la mente al horizonte del sentido, apoderarse de una ética de la responsabilidad, favorecer el cultivo de lo estético y la diversidad de la expresión; en fin, intervenir con diligencia en la construcción de valores, de acuerdo con la riqueza del lenguaje.

En esta visión inclusiva, nada vale si no está comunicado con la vida y, en este marco, si no es concebido como un momento de la vida. Si la comprensión es cognitiva pero no científica (en lo que respecta a las ciencias exactas), cabe preguntar cómo es que la comprensión puede darse en las ciencias exactas, cómo la escuela puede contribuir al conocimiento en uno y otro caso. Las ciencias humanas serían ciencias comprensivas o de la comprensión y, si estas recubren la pedagogía, esta sería una ciencia de la comprensión.

Para concluir, cabe volver al epígrafe, para asumir la certeza de que el discurso no puede ser neutral pues está cargado de conflicto ideológico; por tanto, la diversidad lógica-dialéctica y analógica-analéctica del conocimiento no puede ser invisibilizada en su función dialógica. Tampoco puede ser desconocida la acción mediada por el discurso en la interacción social. Siendo que lo social sufre permanentes re-valorizaciones y desplazamientos (en el orden de la razón, del poder, del mercado, etc.), no es menos cierto que el sujeto como yo está determinado por el otro/Otro; es en la alteridad, en el territorio del otro, donde cada cual se ubica y se objetiva como sujeto pues la alteridad lo supera, lo abarca, lo condiciona, lo sitúa, le confiere la mirada: "Yo no miro al mundo con mis propios ojos y desde mi interior, sino que yo me miro a mí mismo con los ojos del mundo... Desde mis ojos están mirando los ojos ajenos" (Bajtín, 1997, p. 147). Por supuesto,

no se puede caer en el absolutismo del otro lo que sería traicionar la mirada arquitectónica que subyace a la propuesta.

La intersubjetividad es, entonces, la tendencia humana a compartir puntos de vista, modalidades, marcos de conocimiento, redes temáticas y presupuestos que sirven de marco de referencia y garantizan la eficacia interactiva del discurso, dentro de los márgenes extraterritoriales de la conciencia y la ideología, es decir, dentro del marco de un cronotopo y una extraposición que permiten los flujos del sentido que reflejan, refractan y acentúan las posiciones de los sujetos que, como se sabe, están intersubjetivados e interobjetivados de múltiples maneras (Cárdenas, 2015, p. 219-250). Estas bases se fundan en el hecho de que ninguna persona recibe el mundo en estado natural puro; el mundo es el resultado cultural del trabajo social e histórico de muchas generaciones anteriores; por eso, el hombre recibe el mundo socializado y humanizado a la par que construido a través de costumbres y artefactos culturales. Ese mundo constituye la base del horizonte de presuposiciones que nutre las orientaciones del sentido y dentro de la cual procura la constitución de su singularidad.

Por tanto, el discurso pedagógico no puede pasar por alto que "Al dotar a la palabra de todo lo que es propio de la cultura, o sea, de todos los valores culturales —cognitivos, éticos y estéticos—, se llega con mucha facilidad a la conclusión de que, salvo la palabra, en la cultura no hay nada más; de que esta última no es otra cosa que un fenómeno de lenguaje; de que el científico y el poeta (y agregaríamos el maestro), en igual grado, tienen que ver solamente con la palabra" (Bajtín, 1986, p. 51), palabra viva, reflexiva, crítica.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1986). *Problemas de literatura y estética*. La Habana: Casa del Libro.

Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona: Anthropos.

Bajtín, M. & Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bajtín, M. & Medvedev, P. (1994). *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza.

Camargo, A. (edit.) (2015). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 219-250.

Cárdenas Páez, A. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas Páez, A. (2015). TIC, lenguaje y educación". En: Camargo, A. (Edit.). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 219-250.

Cárdenas Páez, A. (2014). "Campo, lenguaje y formación". En: Vargas, G. & Ruiz, A., *Lecciones de la Cátedra Doctoral: teoría de campo y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 313-335.

Cárdenas Páez, A. (2011a). "Lenguaje, razonamiento y educación". En: *Innovación Educativa*, México: IPN, 44-54.

Cárdenas Páez, A. (2011b). "Piaget: lenguaje, conocimiento y educación". En: *Revista Colombiana de Educación*, UPN, No. 60, 71-91.

Cárdenas Páez, A. (2007a). "Hacia una didáctica de lo analógico: lenguaje y literatura". En: *Redlecturas No. 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 58-64.

Cárdenas Páez, A. (2007b). "La escritura y la argumentación". En: *Redlecturas No. 2*. Medellín: Gobernación de Antioquia, 221-231.

Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Cárdenas Páez, A. (2000). "Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del Español". (Informe de investigación-DLE-033-99), Bogotá: UPN-CIUP, 250 páginas.

Cárdenas, A. & Medina, R. (2015). *Procesos pedagógicos del lenguaje*. Bogotá: Editorial Ibáñez.

Cárdenas, A. & Ardila, F. (2009). "Lenguaje, dialogismo y Educación". En: *Folios*, 29, 37-50.

Cárdenas, A. & Silgado, A. (2011). "Lingüística crítica y pedagogía del lenguaje". En: *Textos,* Barcelona: Graó, 83-97.

Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours-Eléments de semiolingüistique*. Paris: Hachette.

Freire, Paulo (1997). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). "Del sujeto y del poder". En: Harris, M., Russell, B. y Foucault, M. *Del poder.* México: La Guillotina.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

Goodman, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.

Harris, M., Russell, B. y Foucault, M. (2009). *Del poder.* México: La Guillotina.

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto – La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Kristeva, J. (1984). *Semiótica I*. Barcelona: Fundamentos.

McLaren, (1997). P*edagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.

Martín B., J. (2003). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Martín Serrano, M. (1977). *La mediación social*. Madrid: Akal editores.

Medina, R. & Cárdenas Páez, A. (2015). *Pedagogía de la literatura*. Bogotá: Editorial Ibáñez.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos. (Trad. Ana Sánchez).

Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: La Cebra.

Vargas, G. & Ruíz, A. (2014). *Lecciones de la Cátedra Doctoral: teoría de campo y educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 313-335.

Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y Ciencias Sociales–Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*. México: Universidad de la Ciudad de México.